

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Αυτοσχεδιασμός και Δημιουργικότητα στα πλαίσια του ατομικού μαθήματος  
Πιάνου στο Μουσικό Γυμνάσιο: μια μελέτη περίπτωσης».

Ελένη Χαλάτση, Α.Μ. 2913

ΒΟΛΟΣ 2016

1ος Επιβλέπων: Παναγιώτης Α. Κανελλόπουλος,  
Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε.

2η Επιβλέπουσα: Άννα Χρονάκη,  
Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε.

Αξιολογητής: .....

Βαθμός	
Ολογράφως	

## Ευχαριστίες

Για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας με ενθάρρυναν ιδιαίτερα ο επιβλέπων καθηγητής μου, κ. Παναγιώτης Κανελλόπουλος, οι συμβουλές και οι παρατηρήσεις του οποίου υπήρξαν εξαιρετικά σημαντικές στο σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτής της έρευνας. Επίσης, η επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Άννα Χρονάκη, υπήρξε καθοδηγητική ως προς την επιτυχή προετοιμασία μου στις απαιτήσεις της ερευνητικής εργασίας. Θερμές ευχαριστίες στη Διευθύντρια του Μουσικού Σχολείου, η οποία υπήρξε εμψυχώτρια της ερευνητικής μου προσπάθειας. Ευχαριστώ ειδικά τους μαθητές μου και τους γονείς τους που έδωσαν την άδεια να συμμετέχουν σε αυτήν την έρευνα και να βιώσουν μια πρωτότυπη δημιουργική εμπειρία, αλλά και όλους τους μαθητές που έχω διδάξει, οι οποίοι καθόρισαν τα κίνητρά μου για την ερευνητική εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερα εγκάρδιες ευχαριστίες στην οικογένειά μου που με στηρίζει σε κάθε βήμα της ζωής μου.

Ελένη Χαλάτση

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
Abstract.....	7
Πρόλογος.....	8
<b>Κεφάλαιο 1</b>	
<b>Εισαγωγή</b> .....	12
1.1 Η Μουσική ως δημιουργική εκπαιδευτική δραστηριότητα.....	12
1.2 Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα.....	13
1.3 Το μάθημα πιάνου στα Μουσικά Σχολεία.....	16
1.4 Η δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού στο μάθημα πιάνου στα Μουσικά Σχολεία.....	21
<b>Κεφάλαιο 2</b>	
<b>Βιβλιογραφική ανασκόπηση</b> .....	23
2.1 Αυτοσχεδιασμός: οι ορισμοί και τα χαρακτηριστικά του.....	23
2.2 Ο αυτοσχεδιασμός στην έντεχνη δυτική μουσική: σύντομη ιστορική ανασκόπηση.....	24
2.3 Το κίνημα της δημιουργικής μουσικής παιδαγωγικής τον 20 <sup>ο</sup> αιώνα.....	30
2.4 Η παιδαγωγική σημασία του αυτοσχεδιασμού.....	32
2.5 Δημιουργικότητα και Αυτοσχεδιασμός.....	35
2.6 Ο αυτοσχεδιασμός κατά τη μουσική πράξη.....	37
<b>Κεφάλαιο 3</b>	
<b>Μέθοδος</b> .....	47
3.1 «Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν»: η μελέτη περίπτωσης.....	47
3.2 Τα πρόσωπα της έρευνας.....	50
3.3 Οι τρόποι συλλογής των δεδομένων.....	52
3.4 Το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας.....	55
3.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	55
3.6. Ζητήματα Δεοντολογίας.....	58
<b>Κεφάλαιο 4</b>	
<b>Ανάλυση</b> .....	60
4.1 Οι συναντήσεις με τα παιδιά.....	60
4.1.1 Μαρία: από την προσήλωση στη συγχορδία στην απελευθέρωση του αυτοσχεδιασμού.....	61
4.1.2 Ζοζεφίνα: οι στιγμές «εμπειρίας ροής».....	66
4.1.3 Ελένη: η τόνωση της αυτοπεποίθησης μέσα από τον αυτοσχεδιασμό.....	71
4.1.4 Δήμητρα: ο αυθορμητισμός ως πηγή έμπνευσης την ώρα του αυτοσχεδιασμού.....	75
4.1.5 Αλέξανδρος: ο αυτοσχεδιασμός ως ελεύθερη γνώμη.....	80
4.2 Διαδικασία ανοιχτής κωδικοποίησης δεδομένων.....	87
4.3 Κωδικοποίηση δεδομένων.....	89
4.4 Απόδοση ετικετών στους κωδικούς.....	91
4.5 Επιλεκτική κωδικοποίηση (selective coding) και δημιουργία χαμηλού επιπέδου κατηγοριών –εννοιών (low level categories).....	92
4.6 Αξονική κωδικοποίηση και ανάδυση ευρύτερων κατηγοριών.....	107
4.7 Ανάλυση ευρύτερων κατηγοριών.....	112
4.7.1 Αίσθηση ανασφάλειας / δυσκολία εύρεσης τρόπου εκκίνησης.....	112

4.7.2 Η ενεργητική μουσική ακρόαση ως βάση για την επίτευξη μουσικού διαλόγου.....	112
4.7.3 Πειραματισμός εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού.....	113
4.7.4 Ανάδυση κριτηρίων ορθότητας ως οδηγός για διάδραση κατά τον αυτοσχεδιασμό.....	114
4.7.5 Οπτική επαφή με την παρτιτούρα του «κομματιού-ένανσμα» κατά τον αυτοσχεδιασμό.....	115
4.7.6 Αναγνώριση του αυθορμητισμού κατά τον αυτοσχεδιασμό.....	115
4.7.7 Λήψη αποφάσεων/χρήση υλικού με βάση τον εκτός πλαισίου πειραματισμό...	116
4.7.8 Το στοιχείο του «λάθους».....	116
4.7.9 Συσχέτιση πειραματισμού εντός και εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού.....	117
4.7.10 Αυτονομία/ετερονομία κατά τη λήψη αποφάσεων κατά τον αυτοσχεδιασμό.....	118
4.7.11 Αναγνώριση της ωφέλειας του αυτοσχεδιασμού.....	118
4.7.12 Εμπειρία ροής.....	119
4.7.13 Ελεύθερη έκφραση του εαυτού .....	120
4.7.14 Αναστοχασμός εν δράσει (reflection in action).....	120
4.8 Επιπλέον ζητήματα.....	121
4.8.1 Εκκίνηση πειραματισμού με βάση την ακουστική προτίμηση στο διαφορετικό ηχόχρωμα.....	121
4.8.2 «Το κομμάτι-ένανσμα» ως εμπόδιο για πειραματισμό .....	122
4.8.3 Ο αυτοσχεδιασμός ως αυτονομία.....	122
<b>Κεφάλαιο 5</b>	
<b>Συζήτηση</b> .....	123
5.1 Συμπεράσματα.....	123
5.2 Αναστοχαστικότητα της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας.....	127
5.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	130
5.4 Θέματα για μελλοντική διερεύνηση.....	131
5.5 Προτάσεις εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με αυτοσχεδιασμό στο πιάνο.....	133
5.6 Αντί Επιλόγου.....	135
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	137
<b>Παραρτήματα</b> .....	146
A) Φόρμα δήλωσης συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα.....	146
B) Λίστα ερωτήσεων των ημι-δομημένων συνεντεύξεων πριν τον αυτοσχεδιασμό.....	147
Γ) Λίστα ερωτήσεων των ημι-δομημένων συνεντεύξεων μετά τον αυτοσχεδιασμό.....	148
Δ) Ερωτηματολόγιο «ανοιχτού» τύπου.....	149
E) Παρτιτούρες πιάνου.....	151
ΣΤ) Περιγραφή περιεχομένου ψηφιακού δίσκου (CD ήχου) με αποσπάσματα των αυτοσχεδιασμών των μαθητών/μαθητριών .....	174

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης διερευνά τρόπους εισαγωγής του μουσικού αυτοσχεδιασμού στα πλαίσια της διδασκαλίας του ατομικού μαθήματος πιάνου. Η έρευνα εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους πέντε μαθητές/μαθήτριες Μουσικού Γυμνασίου ανταποκρίθηκαν σε δράσεις αυτοσχεδιασμού στα πλαίσια του ατομικού μαθήματος πιάνου. Μέσα από μια διαδικασία επεξεργασίας μουσικών έργων ρεπερτορίου του πιάνου, ο κάθε μαθητής ή η κάθε μαθήτρια κλήθηκε να αυτοσχεδιάσει ένα δικό του/της κομμάτι σε αρμονική συνοδεία της εκπαιδευτικού και έπειτα να αναστοχαστεί πάνω στη δημιουργική διαδικασία. Η μελέτη διεξήχθη με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας (Ι.Ε.Π. πράξη 28/2014 του Δ.Σ. με αρ. πρωτ. 71504/Γ2) και διήρκησε τρεις μήνες. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε: (α) πώς οι μαθητές/μαθήτριες αποφασίζουν και ορίζουν τους κανόνες του μουσικού αυτοσχεδιασμού που θα εκτελέσουν σε συνοδεία της εκπαιδευτικού, (β) σε ποιο βαθμό οι παραπάνω κανόνες τηρήθηκαν τελικά, μέσα από μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αναστοχαστικότητας των μαθητών/μαθητριών και της εκπαιδευτικού και (γ) πώς οι μαθητές/μαθήτριες εννοιολογούν την εμπειρία του αυτοσχεδιασμού και τη σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων ήταν οι συνεντεύξεις των μαθητών/μαθητριών πριν και μετά τον αυτοσχεδιασμό, η συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας, οι ηχογραφήσεις των αυτοσχεδιασμών, το ερωτηματολόγιο «ανοιχτού τύπου» των μαθητών/μαθητριών. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων στηρίχθηκε στις τεχνικές της θεμελιωμένης θεωρίας. Από την ανάλυση προέκυψε ότι η λήψη αποφάσεων των μαθητών/μαθητριών κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού γινόταν σύμφωνα με τον αυθορμητισμό τους, αλλά και σε συνδυασμό με τον πειραματισμό τους εκτός

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

πλαίσιου του αυτοσχεδιασμού. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την ενεργητική κριτική ακρόαση των μαθητών/μαθητριών ως βάση για μουσικό διάλογο, τη λήψη αποφάσεων με αυθόρμητο τρόπο, τη δημιουργική συσχέτιση μεταξύ των πειραματισμών εντός και εκτός πλαισίου αυτοσχεδιασμού των μαθητών/μαθητριών, τον αναστοχασμό, τις στιγμές «εμπειρίας ροής», την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών/μαθητριών με την εκπαιδευτικό κατά τον αυτοσχεδιασμό, την ελεύθερη έκφραση και την εμπλοκή τους στη μουσική δημιουργία, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα προσωπικής ανάπτυξης και αναστοχαστικότητας και συμβάλλουν στην προώθηση της μουσικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας πιάνου στα Μουσικά Σχολεία.

**Λέξεις - κλειδιά:** αυτοσχεδιασμός, δημιουργικότητα, αλληλεπίδραση, διδασκαλία του πιάνου, Μουσικό Σχολείο, αναστοχαστικότητα

### **Abstract.**

This case study explores ways of cultivation of musical creativity through improvisation in piano pedagogy in a Greek Music High School. More specifically, the study focused on how five students of individual piano lessons approached the creation of a series of improvisations, accompanied by their teacher, based on piano pieces they were studying. We were particularly interested in how they 'abstracted' improvisation parameters based on these pieces, how they decided upon a set of 'rules', and to what extent are these rules were eventually followed, abandoned or transformed. Each student was asked to improvise on a piece of piano repertoire that had previously learned and then to reflect the creative process. The research was carried out with the permission of the Greek Ministry of Education, Research and Religious Affairs. Data were gathered through qualitative interviews collected over a three-month period, questionnaires, researcher observation notes and recordings of the actual improvisations. Analysis was largely based on a grounded theory approach. The findings suggest that critical listening emerged as a core category, as the core base for the emergence of spontaneity and the experience of 'flow' moments. Moreover, musical experimentation took the form both of exploratory trials before the actual improvisations (experimentation beyond the performance context), as well as of risk-taking in the actual performance of improvisations. It is crucial that the contribution of improvisation to the cultivation of the students' expressive freedom came to the fore.

**Keywords:** improvisation, musical creativity, piano pedagogy, Greek Music High School, reflection.

## Πρόλογος

Η εμπειρία μου στα Μουσικά Σχολεία της χώρας, ως εκπαιδευτικός μουσικής για το ατομικό μάθημα πιάνου, αποτέλεσε το έναυσμα για τη διερεύνηση των διδακτικών τρόπων που προάγουν τη δημιουργικότητα και την έκφραση των παιδιών. Η έλλειψη στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικών ερευνών με τον αυτοσχεδιασμό και την ενσωμάτωσή του στην πρακτική της διδακτικής του πιάνου και παράλληλα η επιθυμία μου να βοηθήσω τους μαθητές και τις μαθήτριές μου να εκφραστούν ελεύθερα μουσικά και πέρα από την ανάγνωση και εκτέλεση κομματιών, δημιούργησε το κίνητρο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρούσας εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους έφηβοι μαθητές αυτοσχεδιάζουν και δημιουργούν τα δικά τους μουσικά έργα με αφορμή ένα γνωστό γραπτό μουσικό κείμενο στα πλαίσια του ατομικού μαθήματος πιάνου στο Μουσικό Γυμνάσιο. Διερευνήθηκαν, επίσης, στοιχεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αναστοχαστικότητας των μαθητών/μαθητριών και της εκπαιδευτικού τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το πέρας της δραστηριότητας του αυτοσχεδιασμού.

Τα πέντε κεφάλαια της παρούσας διπλωματικής ερευνητικής εργασίας συνοδεύονται από μια σειρά ψηφιακών αρχείων ήχου (σε μορφή CD), τα οποία περιέχουν αποσπάσματα των αυτοσχεδιασμών των μαθητών/μαθητριών στο πιάνο σε αρμονική συνοδεία της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας.

Πιο συγκεκριμένα, στο θεωρητικό μέρος (Κεφάλαιο 1) γίνεται αναφορά στον ορισμό του αυτοσχεδιασμού και γίνεται προσπάθεια θεμελίωσης της άποψης ότι η δημιουργικότητα αποτελεί αναπόσπαστο μέσο της μουσικής έκφρασης του παιδιού. Ακολουθεί το Κεφάλαιο 2 με μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση του αυτοσχεδιασμού στην έντεχνη δυτική μουσική. Επίσης, αναφέρονται γνωστοί



## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

μουσικοί παιδαγωγοί του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι οποίοι συνέβαλλαν ουσιαστικά στη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και στη δημιουργική παιδαγωγική της Μουσικής όπως τη γνωρίζουμε στις μέρες μας. Ακολουθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση εκπαιδευτικών ερευνών που σχετίζονται με τον αυτοσχεδιασμό και τονίζουν τη σημασία της δημιουργικότητας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Στο Κεφάλαιο 3, παρουσιάζονται αναλυτικά ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και οι σκοποί της παρούσας έρευνας, τα πρόσωπα που συμμετείχαν, οι τεχνικές συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, το πλαίσιο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα, καθώς επίσης ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας.

Στο Κεφάλαιο 4 παρουσιάζεται η ερμηνευτική διαδικασία της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, η οποία παρουσιάζει τη δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού από την οπτική των συμμετεχόντων. Ακολουθεί η διαδικασία της ανοιχτής κωδικοποίησης, η απόδοση κωδικών και ετικετών, η δημιουργία χαμηλού επιπέδου και ευρύτερων κατηγοριών-εννοιών που στοχεύουν στη διαμόρφωση μιας ερμηνευτικής προσέγγισης των δεδομένων. Παρουσιάζονται αναλυτικά οι κατηγορίες που αναδύθηκαν από τα ποιοτικά δεδομένα και σχολιάζονται ερμηνευτικά οι συγκεκριμένες περιπτώσεις των πέντε μαθητών/μαθητριών της έρευνας.

Τέλος, το Κεφάλαιο 5 εστιάζει στον σχολιασμό των ερευνητικών ευρημάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και σε διάφορους περιορισμούς της έρευνας. Επίσης, προτείνονται θέματα προς μελλοντική διερεύνηση και ιδέες για δημιουργικές δραστηριότητες με βάση τον αυτοσχεδιασμό στο πιάνο ως μέσο έκφρασης της μουσικότητας των παιδιών.

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

Στα Παραρτήματα μπορεί κανείς να ανατρέξει για διευκρινίσεις σχετικά με τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων και να βρει τις παρτιτούρες των πρωτότυπων κομματιών πιάνου που χρησιμοποιήθηκαν ως «ένανσμα» πριν τον αυτοσχεδιασμό.

*«...κάποιος μπορεί να μάθει να αυτοσχεδιάζει μουσική,  
να αυτοσχεδιάσει για να μάθει μουσική,  
να αυτοσχεδιάσει μουσική για να μάθει...».*

(Campbell, 2009, σελ.120)

## Κεφάλαιο 1

### Εισαγωγή

#### 1.1 Η Μουσική ως δημιουργική εκπαιδευτική δραστηριότητα

«Αυτό που ονομάζουν οι άνθρωποι μουσική δεν υπάρχει [...] Είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα, ένα αποκύημα της φαντασίας μας, ένα μέσο εξερεύνησης και κατανόησης του εαυτού μας, [...] ένα μέσο επιβεβαίωσης και εκδήλωσης των σχέσεων μεταξύ μας. Όλες οι εκφάνσεις της «μουσικοτροπίας» (*musicking*) έχουν αξία, κοινωνικό και πολιτικό νόημα (Σμολ, 2010 σελ.13).

Η διδακτική πράξη οφείλει να προάγει την ανθρώπινη διάνοια και να αναπτύσσει τις πνευματικές, ψυχικές, ηθικές και καλλιτεχνικές ικανότητες. Η αισθητική εκπαίδευση εμπλουτίζει τη ζωή των παιδιών τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, καθώς προσφέρει ανάπτυξη της νόησης και της φαντασίας, νέους τρόπους σκέψης, εξερεύνησης και δημιουργικότητας. Με την ενσωμάτωση της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρεται μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης και μουσικής ανάπτυξης των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται μια γερά θεμελιωμένη σχέση του παιδιού με την τέχνη, η οποία μπορεί να διατηρηθεί και να εξελιχθεί και εκτός σχολικού πλαισίου (Κοκκίδου, 2015 σελ. 21-25)

Όλα τα παιδιά είναι ικανά να δημιουργήσουν μουσική, να την απολαύσουν και να την αγαπήσουν. Η ρυθμική ζωντάνια, η ελεύθερη δημιουργία και φαντασία αποτελούν χαρακτηριστικά των παιδιών που ανακαλύπτουν τη μουσική. Κατά την πρώτη επαφή με τα μουσικά όργανα τα παιδιά βιώνουν μια νέα πραγματικότητα που τους συναρπάζει (Χαραλάμπους, 1996), ενστικτωδώς αρχίζουν να παίζουν, ανακαλύπτουν τις διαθέσιμες δυνατότητες που τους παρέχει το μουσικό όργανο, το οποίο γίνεται η προέκταση του εαυτού τους.

Η δημιουργικότητα είναι χαρακτηριστικό του ανθρώπου, το οποίο ποικίλει ανάλογα με τα διάφορα κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία το παιδί

θα εκτεθεί. Όπως σημειώνει η Κοκκίδου (2015, σελ. 99), «το πεδίο της δημιουργικής έκφρασης δεν έχει όρια, όπως δεν υπάρχουν περιορισμοί στο εύρος της ποικιλίας των ήχων που θα χρησιμοποιηθούν στη μουσική δημιουργία». Για τον λόγο αυτό, οι μουσικοί εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες, να ενσωματώνουν στην διδασκαλία των οργάνων δραστηριότητες που προωθούν τη δημιουργικότητα, που ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράζονται, να εξερευνούν μέσα από τον αυτοσχεδιασμό τη μουσική, δίνοντάς τους τον απαραίτητο χρόνο να πειραματιστούν (Kaschub & Smith, 2009).

Μέσα από τη δημιουργική διδασκαλία της μουσικής, τα παιδιά αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη: προωθείται η μουσική αντίληψη, ενθαρρύνεται η δια βίου εμπλοκή τους με τη μουσική. Τα παιδιά βιώνουν τη χαρά του να κάνουν και να ακροάσαι μουσική, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, διαμορφώνουν κοινωνική ταυτότητα, καθώς εμπλέκονται σε κοινωνικές καταστάσεις (Elliott, 1995, 2007 στο Silverman, Davis & Elliott, 2014).

### **1.2 Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα**

Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα αποτελεί μια τομή στην εκπαίδευση της χώρας. Τα Μουσικά Σχολεία παρέχουν στους μαθητές τους τις ίδιες δυνατότητες με τα υπόλοιπα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, προσφέροντας παράλληλα, δωρεάν ένα ευρύ φάσμα μουσικών μαθημάτων.

Σκοπός της ίδρυσης και λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων (Γυμνασίων και Λυκείων) ως σχολεία «γενικής αισθητικής καλλιέργειας με άξονα τη Μουσική» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Γ2/3345/02.09.1988, ΦΕΚ 296/τ.Α', αρθ. 16 Ν.1824/1988 «Ίδρυση και Λειτουργία Μουσικών Σχολείων») είναι «να δώσει στους

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

νέους τις δυνατότητες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, τις κλίσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, τη δημιουργικότητα και το ταλέντο τους». Επίσης, σκοπός των Μουσικών Σχολείων είναι η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, αν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Γ2/3850/16.6.98, ΦΕΚ 658/τ. Β' /1.7.1998 «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων»).

Σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο που ισχύει για τα Μουσικά Σχολεία, για πρώτη φορά εισάγεται και αξιοποιείται μια διευρυμένη αντίληψη του μουσικού εκπαιδευτικού συστήματος στη Δημόσια Εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται στις αρχές της αυτενέργειας, της ατομικότητας και της βιωματικότητας (Δεληγιάννη, 1998). Η δημιουργία του μοντέλου του νέου σχολείου βασίστηκε στην προοδευτική εκπαιδευτική φιλοσοφία που πρότεινε ο Dewey (1934), η οποία εστιάζει σε μια διδασκαλία με επίκεντρο το μαθητή/τη μαθήτρια.

Σήμερα, Φεβρουάριος του 2016, λειτουργούν σαράντα τέσσερα Μουσικά Σχολεία σε όλη τη χώρα. Τα Μουσικά Σχολεία στοχεύουν στην ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς και τη σύνδεσή της με τη νέα γενιά. Ακόμη, στόχοι αποτελούν η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του ταλέντου των μαθητών/μαθητριών μέσω της αισθητικής παιδείας και της συγκρότησης μουσικών συνόλων. Κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία μιας γέφυρας επικοινωνίας ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες και στο ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο μέσω των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων του Μουσικού Σχολείου, όπως επίσης και η ίδρυση Μουσικών Δημοτικών Σχολείων, τα οποία θα ολοκληρώνουν τη μουσική παιδεία στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση (Μητρίτσα, 2014).

Από το 2014 έχουν θεσμοθετηθεί έπειτα από πρόταση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων τα *Εόρτια* των Μουσικών Σχολείων, μια διοργάνωση που στοχεύει στην ανάδειξη του ανεκτίμητου παιδαγωγικού και καλλιτεχνικού έργου που προσφέρουν τα Μουσικά Σχολεία στην παιδεία του Τόπου και στην ελληνική κοινωνία, την προβολή της παιδαγωγικής προσφοράς των Μουσικών Σχολείων στους τομείς της ελληνικής παραδοσιακής ή βυζαντινής μουσικής αφενός και της έντεχνης ευρωπαϊκής μουσικής αφετέρου και στην ενίσχυση του πνεύματος και των δράσεων καλλιτεχνικής και παιδαγωγικής συνεργασίας μεταξύ των Μουσικών Σχολείων της χώρας.

Στα 27 χρόνια λειτουργίας τους τα Μουσικά Σχολεία κατάφεραν να έχουν σημαντική παρουσία στα πολιτιστικά δρώμενα της πόλης όπου βρίσκονται. «Η δημιουργία μιας ανοιχτής γέφυρας επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου μέσω των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων του κάθε σχολείου», όπως σημειώνει η Κυριαζικίδου (1998, σελ.94) δημιουργεί τη «θετική» εικόνα που σχηματίζει η τοπική κοινωνία για το σχολείο και αποτελεί τον κύριο λόγο επιλογής του από τους γονείς και τους μαθητές. Επίσης, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών, καθώς και η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών σε μαθήματα αισθητικής παιδείας και σε μουσικά σύνολα, που αναδεικνύουν τη δημιουργικότητα και το ταλέντο τους, αποτελούν κριτήρια για την επιλογή φοίτησης στο Μουσικό Σχολείο.

Η εισαγωγή των μαθητών/μαθητριών στα Μουσικά Σχολεία γίνεται έπειτα από εξετάσεις-ακροάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται κάθε χρόνο στα μέσα Ιουνίου. Οι μουσικές δοκιμασίες στις οποίες αξιολογούνται οι υποψήφιοι μαθητές εστιάζουν στην αντίληψη του ρυθμού, στην ακουστική ικανότητα, στη φωνητική ικανότητα, στη διάκριση ηχοχρωμάτων και προαιρετικά στη μουσική εκτέλεση σε

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

ένα όργανο της επιλογής τους (ευρωπαϊκό ή παραδοσιακό), επιπέδου τουλάχιστον Κατωτέρας (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Γ2/3850/16.6.98, ΦΕΚ 658/τ. Β'/1.7.1998 «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων»). Αξιοσημείωτο είναι ότι τα πρώτα χρόνια λειτουργίας των σχολείων οι μαθητές εξετάζονταν και στον αυτοσχεδιασμό (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Γ2/2300/30.5.89, ΦΕΚ 453/τ. Β' «Λειτουργία Μουσικών Γυμνασίων»)

Το αναλυτικό πρόγραμμα του Μουσικού Σχολείου περιλαμβάνει τα μαθήματα γενικής παιδείας (όπως διδάσκονται σε όλα τα ενιαία Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας), μαθήματα αισθητικής παιδείας (Καλλιτεχνικά, Θέατρο, Ιστορίας της Τέχνης), μαθήματα μουσικής παιδείας (Ευρωπαϊκή Μουσική – Θεωρία και Πράξη, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική, Κριτική Μουσική Ακρόαση, Ιστορία της Μουσικής, Μορφολογία, Χορωδία, Ανάπτυξη Ακουστικών Ικανοτήτων και Αρμονία στο Λύκειο) ατομικά μαθήματα μουσικών οργάνων (υποχρεωτικό ευρωπαϊκής μουσικής: πιάνο, υποχρεωτικό παραδοσιακής μουσικής: ταμπουράς, ατομικό όργανο επιλογής) και Μουσικά Σύνολα – Οργανοχρησία.

### 1.3 Το μάθημα πιάνου στα Μουσικά Σχολεία

Το πιάνο κατέχει κεντρική θέση στα πλαίσια της διδασκαλίας μουσικών οργάνων, όχι μόνο στο χώρο των Ωδείων, αλλά και στα Μουσικά Σχολεία. Ως πολυφωνικό όργανο, το πιάνο μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της ευρύτερης μουσικής εκπαίδευσης σε μια σειρά δραστηριοτήτων (συνοδεία συνόλων, καλλιέργεια ακουστικών δεξιοτήτων, σύνθεση) και να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες απόκτησης και βελτίωσης των μουσικών δεξιοτήτων τους (Neuhaus, 1973).



## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

Όπως αναφέρεται στο Νέο Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ 203617/Δ2/28.12.2015, ΦΕΚ 2858/ τ.Β' «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια)»: «Το πιάνο είναι μία από τις 42 ειδικεύσεις που καθορίζονται για τα Μουσικά Σχολεία. Βάση του ισχύοντος ωρολογίου προγράμματος η διδασκαλία του πιάνου έχει δύο εκφάνσεις: α) το υποχρεωτικό πιάνο και β) το πιάνο ως ατομικό όργανο επιλογής. Και στις δύο εκφάνσεις της η διδασκαλία είναι ατομική. Αυτό δίνει τη δυνατότητα εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας και προόδου του μαθητή ή της μαθήτριας, σύμφωνα με τις ικανότητές του/της και έτσι ώστε να μπορεί να προχωρά ακόμη και με ταχύτερο ρυθμό σε σχέση με το συμβατικό μαθησιακό χρόνο και σε σύγκριση με μαθητές της ίδιας τάξης ή του ίδιου αφετηριακού επιπέδου κατά την εισαγωγή του στο Μουσικό Σχολείο. Για το Γυμνάσιο προβλέπεται μία διδακτική ώρα την εβδομάδα για το υποχρεωτικό πιάνο, όπως και στην Α' Λυκείου, ενώ για το πιάνο ως ατομικό όργανο επιλογής προβλέπονται δύο διδακτικές ώρες στο Γυμνάσιο και μία στο Λύκειο. Το υποχρεωτικό πιάνο αποτελεί αυθύπαρκτο μάθημα, αλλά όταν συνυπάρχει με το πιάνο ως ατομικό όργανο επιλογής, τότε τα δύο μαθήματα λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία, όπου το ένα θα συμπληρώνει το άλλο και θα εμβαθύνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του/της ίδιου/ίδιας μαθητή/μαθήτριας που παρακολουθεί και τα δύο μαθήματα. Στην περίπτωση αυτή, ο μαθητής ή η μαθήτρια διδάσκεται συνολικά τρεις ώρες την εβδομάδα».

Το 1998 το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το υποχρεωτικό μάθημα Πιάνου στα Μουσικά Σχολεία στόχευε στην ανάπτυξη μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών στο όργανο για την καλύτερη εμπέδωση και κατανόηση των θεωρητικών αντικειμένων που διδάσκονται στα μαθήματα της

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

Θεωρίας, Αρμονίας, Μορφολογίας, Ιστορίας της Μουσικής (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. Γ2/3850/16.06.1998, ΦΕΚ 658/τ. Β' «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων»).

Πρέπει να σημειωθεί ότι η χρονιά εκείνη ήταν η πρώτη που θεσμοθετήθηκε

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα του πιάνου, με διαβαθμισμένα επίπεδα και προτεινόμενο ρεπερτόριο.

Το 2009 το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος πιάνου ανανεώθηκε, καθορίζοντας δέκα ενδεικτικά επίπεδα που αντιστοιχούν στα τέσσερα έτη φοίτησης (υποχρεωτικό), τα οποία προχωρούν εξελικτικά. Ο εκπαιδευτικός του πιάνου είχε τη δυνατότητα να επιλέγει τη διδακτέα ύλη που θα ακολουθήσει, ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι που αναφέρονται, σύμφωνα πάντα με την πρόοδο και τις δυνατότητες των παιδιών. Ακόμη, επιδίωξη του τότε αναλυτικού προγράμματος σπουδών αναφέρεται η καλλιέργεια της μουσικής κριτικής ακρόασης, η αισθητική ευαισθητοποίηση του παιδιού και προτείνεται «η χρησιμοποίηση του πιάνου σε οργανικά σύνολα, για συνοδεία και ποικίλες άλλες δραστηριότητες» (ΦΕΚ 1304/τ.Β'/02-07-2009, Υ.Α. Γ7/68092).

Από το Δεκέμβριο του 2015 ισχύει το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα πιάνου στα Μουσικά Σχολεία (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ 203617/Δ2/28.12.2015, ΦΕΚ 2858/ τ.Β' «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια)», περιλαμβάνοντας έξι επίπεδα με ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους και εντάσσοντας τον αυτοσχεδιασμό στους κεντρικούς άξονες δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με το Νέο Α.Π.Σ., «σκοπός του μαθήματος του υποχρεωτικού πιάνου είναι η γνώση του πιάνου και του ρεπερτορίου του και η ανάπτυξη δεξιοτήτων τεχνικής και ερμηνείας, έτσι ώστε το όργανο να αποτελεί μέσο μουσικής έκφρασης και αναδημιουργίας, και γενικό εργαλείο αναφοράς για την ευρύτερη μουσική

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

παιδεία του μαθητή/της μαθήτριας σε σχέση με άλλα μουσικά μαθήματα του Μουσικού Σχολείου, και για την πρακτική εξερεύνηση της μουσικής με την παρουσίαση ποικίλων ειδών μουσικής, τον πειραματισμό με τον ήχο και την ανάπτυξη της προσωπικής του/της δημιουργικότητας και της αγάπης του/της για τη μουσική.

Ο σκοπός του μαθήματος πιάνου ως ατομικό όργανο επιλογής στο Μουσικό Σχολείο είναι η εμβάθυνση στο σκοπό και τους στόχους του υποχρεωτικού πιάνου, έτσι ώστε να επεκτείνει και να συμπληρώσει τη γνώση του πιάνου και του ρεπερτορίου του και να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων τεχνικής και ερμηνείας του πιάνου, σε διασύνδεση με τη λειτουργία του οργάνου ως εργαλείο για την ευρύτερη μουσική παιδεία του/της μαθητή/μαθήτριας, σε σχέση με άλλα μουσικά μαθήματα του Μουσικού Σχολείου και για την πρακτική εξερεύνηση της μουσικής με παρουσία ποικίλων ειδών μουσικής, πειραματισμό με τον ήχο και ανάπτυξη της προσωπικής του/της δημιουργικότητας και της αγάπης για τη μουσική» (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ 203617/Δ2/28.12.2015, ΦΕΚ 2858/ τ.Β').

Κατά γενική ομολογία, τα Μουσικά Σχολεία αποκτούν επιτέλους ένα σύγχρονο, «ανοιχτό» Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα πιάνου, άκρως απαραίτητο, καθώς η παιδαγωγική του πιάνου στην ελληνική πραγματικότητα αδυνατούσε να εναρμονιστεί με τις σύγχρονες τάσεις που επικρατούσαν τα τελευταία χρόνια για καλλιέργεια της δημιουργικότητας και προώθηση της αυτενέργειας των μαθητών/μαθητριών (Μακροπούλου, 1998).

Επίσης, το γεγονός ότι εδώ και δεκαπέντε χρόνια η πλειοψηφία του εκπαιδευτικού προσωπικού των Μουσικών Σχολείων στα ατομικά μουσικά όργανα αποτελείται από αναπληρωτές και ωρομισθίους αντί μονίμων εκπαιδευτικών δυσκολεύει τον έγκαιρο προγραμματισμό της διδασκαλίας.

Ακόμη ένας παράγοντας που δυσκολεύει τη βελτίωση της ποιότητας της μουσικής εκπαίδευσης είναι η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών πιάνου σε σύγχρονα θέματα παιδαγωγικής, όπως για παράδειγμα ο αυτοσχεδιασμός και το μουσικό παιχνίδι (Κολιάδη – Τηλιακού, 2009). Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού παίζει σπουδαίο ρόλο στη διδασκαλία. Η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, η προσωπικότητά του, οι στάσεις και αξίες του, το χιούμορ και η διάθεσή του αποτελούν μερικά από τα χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παπαζαρής, 1991). Η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός που εμπνέει ο εκπαιδευτικός στο/στη μαθητή/μαθήτρια, η ενθάρρυνση που του/της δείχνει απελευθερώνουν την έκφραση του παιδιού και διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία (Παπαπαναγιώτου, 2010).

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να προτείνει στο/στη μαθητή/μαθήτρια τα μουσικά κομμάτια προς διδασκαλία (ρεπερτόριο) σύμφωνα πάντα με το Α.Π.Σ., το γνωστικό επίπεδο, τις μαθησιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προτάσεις του/της μαθητή/μαθήτρια. Το ρεπερτόριο θα πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες τόσο για τη βελτίωση της τεχνικής ικανότητας στο πιάνο, όσο και για τη γενικότερη βελτίωση της μουσικής έκφρασης και καλλιτεχνικής ερμηνείας του μαθητή/της μαθήτριας. Επίσης, θα πρέπει να περιλαμβάνει ποικιλία μουσικών ειδών, ώστε ο μαθητής ή η μαθήτρια να επιλέγει και να αναπτύσσει την προσωπική του/της μουσική έκφραση. Ακόμη, το ρεπερτόριο θα πρέπει να συμβαδίζει με τις γνώσεις του μαθητή ή της μαθήτριας στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Θεωρία, Αρμονία, Μορφολογία, Ιστορία της Μουσικής) ώστε να τα κατανοεί πλήρως και να τα εφαρμόζει στην πράξη.

## **1.4 Η δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού στο μάθημα πιάνου στα Μουσικά Σχολεία.**

Όπως αναφέρεται στο Νέο Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ 203617/Δ2/28.12.2015, ΦΕΚ 2858/ τ.Β' «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια)»: «Ο αυτοσχεδιασμός και η δημιουργική δραστηριότητα της σύνθεσης στο μάθημα του πιάνου αποτελούν αναντικατάστατα εργαλεία μιας διδασκαλίας που προσφέρει μια ολιστική, βιωματική μουσική μάθηση. Το εύρος των μαθησιακών επιλογών του αυτοσχεδιασμού δίνει τη δυνατότητα στο/στη μαθητή/μαθήτρια να ενεργοποιεί τη φαντασία του/της, να εξελίσσει τις ιδέες του/της, να κατανοεί τα βασικά μουσικά στοιχεία, να εξασκεί την ενεργητική κριτική ακρόαση και να αναπτύσσει τεχνικές επίλυσης μουσικών προβλημάτων. Κατά τη δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής ή η μαθήτρια επικοινωνούν μουσικά, αλληλεπιδρούν και συνδιαλέγονται με μια συνεχή ανατροφοδότηση. Οι μαθητές που χρησιμοποιούν αυτοσχεδιαστικά τις μουσικές έννοιες που μόλις έχουν μάθει, έχει αποδειχθεί ότι τις αντιλαμβάνονται καλύτερα και τις αναγνωρίζουν συστηματικότερα μέσα στο ρεπερτόριο που μαθαίνουν».

Επιπρόσθετα, η απουσία μουσικής σημειογραφίας κατά τον αυτοσχεδιασμό ενισχύει τη μουσική ακρόαση και ερμηνεία του/της μαθητή/μαθήτριας, προσφέροντας «ολοκλήρωση πολλών μουσικών λειτουργιών από τις γνώσεις και εμπειρίες του/της» (Stumme, 1988, σελ. 101).

Δυστυχώς, πολλοί εκπαιδευτικοί πιάνου που έχουν κάνει κλασικές σπουδές διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τον αυτοσχεδιασμό στη διδασκαλία τους, καθώς οι ίδιοι δεν είναι εξοικειωμένοι. Η μεγάλη αυτοσχεδιαστική σκηνική εμπειρία του

εκπαιδευτικού δεν αποτελεί προϋπόθεση για τη διδασκαλία του αυτοσχεδιασμού, αλλά προϋποθέτει έναν άρτια παιδαγωγικά σχεδιασμό της δραστηριότητας.

Μερικοί τύποι διδασκαλίας του αυτοσχεδιασμού που προτείνει το νέο Α.Π.Σ. για το μάθημα πιάνου είναι ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός, ως μορφή μουσικής έκφρασης χωρίς κάποια προκαθορισμένη ιδέα ή δομημένο πλαίσιο αλλά με οδηγό τη διάδραση, ο αυτοσχεδιασμός με συνοδεία του εκπαιδευτικού σε ένα μερικά προκαθορισμένο πλαίσιο (π.χ. δραστηριότητες τύπου ερώτησης/απάντησης, ρυθμικό/αρμονικό οστινάτο του εκπαιδευτικού και αυτοσχεδιαστική μελωδία του μαθητή ή της μαθήτριας). Ακόμη, μπορεί να γίνουν δραστηριότητες μελωδικού, ρυθμικού και στιλιστικού αυτοσχεδιασμού (π.χ. παραλλαγή γνωστών ή δοσμένων μελωδιών και ρυθμικών μοτίβων, παραλλαγές κομματιών στις δυναμικές, την άρθρωση, το τέμπο και τις διαφορετικές περιοχές του πιάνου, διασκευές ως προς το μουσικό στυλ προερχόμενες από όλο το φάσμα του ρεπερτορίου του πιάνου, μελοποίηση στίχων κ.α.). Όπως προτείνει το νέο Α.Π.Σ. για το μάθημα πιάνου «σε ένα αρχικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει στο/στη μαθητή/μαθήτρια μερικούς περιορισμούς (π.χ. αυτοσχεδιασμός μόνο σε πέντε νότες ή στα μαύρα πλήκτρα ή σε νότες της τονικότητας της συνοδείας), έτσι ώστε να εξασφαλίζεται το μουσικό αποτέλεσμα και να αυξάνεται η αυτοπεποίθηση του/της μαθητή/μαθήτριας και έπειτα, σταδιακά, να έρχεται αυθόρμητα η ελευθερία επιλογών από το/τη μαθητή/μαθήτρια».

## Κεφάλαιο 2

### Βιβλιογραφική ανασκόπηση

#### 2.1 Αυτοσχεδιασμός: οι ορισμοί και τα χαρακτηριστικά του

Σύμφωνα με το λεξικό *The Harvard Dictionary of Music* (Randel, 2003), ο αυτοσχεδιασμός ορίζεται ως «η δημιουργία μουσικής, καθώς αυτή εκτελείται». Πιο αναλυτικά, το λεξικό *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* ο αυτοσχεδιασμός (*improvisation*) ορίζεται ως εξής:

«η δημιουργία ενός μουσικού έργου ή το τελικό αποτέλεσμα ενός μουσικού έργου, καθώς αυτό εκτελείται. Μπορεί να αφορά την απευθείας σύνθεσή του από τον εκτελεστή ή την επεξεργασία ή διασκευή μιας ήδη υπάρχουσας μουσικής ιδέας ή και τα δύο. Σε κάποιο βαθμό ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία, τα οποία υπόκεινται σε μια σειρά συμβάσεων ή άδηλων κανόνων» (Sadie, 1995, τόμος 9, σελ 31).

Η ετυμολογία της λέξης «*improvisation*» προέρχεται από τη λατινική παθητική μετοχή *improvisus*, η οποία αποτελείται από το στερητικό *in-* (α-) και τη μετοχή *provisus* (αυτός που προβλέπεται/προγιγνώσκεται) (Blum, 1998). Επομένως, ο αυτοσχεδιασμός σημαίνει κάτι που δεν μπορεί να προβλεφθεί, που δεν μπορούμε να το γνωρίζουμε από πριν το πράξουμε. Στον αυτοσχεδιασμό, οι μουσικοί μπορούν να παίζουν όπως ακριβώς αισθάνονται στο συγκεκριμένο περιβάλλον, τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, με το συγκεκριμένο ακροατήριο.

«Σκοπός του αυτοσχεδιασμού είναι να αναπτύξει υψηλές ταχύτητες λήψης ερμηνευτικών αποφάσεων, αβίαστη αυτοσυγκέντρωση και αμεσότητα στη σύλληψη σχεδίων δράσης, καθώς και να εξασφαλίσει άμεση επικοινωνία μεταξύ της ψυχής που αισθάνεται, του μυαλού που φαντάζεται και συντονίζει, και των χεριών, δαχτύλων και αναπνοής που ερμηνεύουν» (Dalcroze, 1932, σελ 372).

Ο αυτοσχεδιασμός ως μορφή δημιουργικής διαδικασίας συνδέεται με την ίδια τη στιγμή της μουσικής πράξης και νοείται ως η «αυθόρμητη ή συνειδητά κατευθυνόμενη μουσική δημιουργία στο τραγούδι ή σε μουσικό όργανο, η οποία δεν καταγράφεται με σημειογραφία ή άλλο τρόπο και στην οποία ο δημιουργός δεν επιστρέφει για να κάνει διορθώσεις» (Παπαπαναγιώτου, 2002, σελ. 189).

Σύμφωνα με τη French (2005), ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να οριστεί ως η αυθόρμητη δημιουργία μουσικής, η οποία δεν έχει παιχθεί ή καταγραφεί ξανά στο παρελθόν. Είναι ένα είδος έκφρασης των μουσικών ιδεών που κυρίως δε στοχεύει στην αποτύπωσή του με σημειογραφία.

Η γνωστή συνθέτρια και αυτοσχεδιάστρια Pauline Oliveros, σε συνέντευξη που έδωσε στον Peck (2013), σημειώνει ότι πριν βγει στη σκηνή για να αυτοσχεδιάσει, προσπαθεί να μην σκέφτεται τίποτα σχετικό με το τι πρόκειται να παίξει, ο αυτοσχεδιασμός έρχεται φυσικά και από μόνος του, χωρίς τη σκόπιμη, ηθελημένη σκέψη της.

### **2.2 Ο αυτοσχεδιασμός στην έντεχνη δυτική μουσική: σύντομη ιστορική ανασκόπηση**

Ο αυτοσχεδιασμός είναι βασικό χαρακτηριστικό σε πολλούς μουσικούς πολιτισμούς στον κόσμο. Από τα αρχαία χρόνια της μουσικής ιστορίας μέχρι τις μέρες μας, ο αυτοσχεδιασμός αποτέλεσε κεντρικό στοιχείο της ινδικής μουσικής, της μουσικής Gamelan της Ινδονησίας, του γιαπωνέζικου θεάτρου Kabuki, της παραδοσιακής μουσικής των Αβοριγίνων της Αυστραλίας, της αραβικής και τούρκικης μουσικής, πολλών ειδών της μουσικής της Αφρικής. Απαντά, επίσης, στην



έντεχνη δυτική μουσική, στη σύγχρονη πειραματική μουσική (Nyman, 2011) και βεβαίως αποτελεί συστατικό χαρακτηριστικό της τζαζ (Berliner, 1994), αλλά και πολλών ειδών της σύγχρονης δημοφιλούς μουσικής.

Στην ιστορία της δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής, ο αυτοσχεδιασμός διαδραμάτισε σπουδαίο ρόλο στον εμπλουτισμό των γραπτών συνθέσεων. Το 14<sup>ο</sup> αιώνα συνέβαλλε με ουσιαστικό τρόπο στην ανάπτυξη των μελισματικών και λειτουργικών μελών, ενώ αργότερα με την εμφάνιση της πολυφωνίας, οι μουσικοί αυτοσχεδίαζαν μελωδίες βασιζόμενοι στην αρμονία. Το 15<sup>ο</sup> αιώνα ο Martin Agricola αναφέρει στο έργο *Musica Instrumentalis*, ότι ο μελωδικός αυτοσχεδιασμός στα πληκτροφόρα όργανα της εποχής περιελάμβανε καλλωπισμούς (*embellishments*) και στολίδια (*ornaments*). Οι καλλωπισμοί χρησιμοποιούνταν πάνω στα κύρια μέρη του μέτρου, σαν μελωδικές παραλλαγές, ενώ τα στολίδια αφορούσαν τις ενδείξεις για τρίλλια, mordent, appoggiatura, grupeto (Bechtel, 1980). Ο Tomas de Santa Maria περιγράφει την τεχνική της φούγκας ως τη βάση του αυτοσχεδιασμού στα πληκτροφόρα όργανα (Randel, 2003).

Ο αυτοσχεδιασμός στην εποχή της Αναγέννησης (περίπου 1450-1600) λειτούργησε μεταβατικά για την επόμενη περίοδο του Μπαρόκ (περίπου 1600-1750). Μερικά παραδείγματα αυτοσχεδιασμού είναι οι διακοσμημένες μελωδίες πάνω σε ένα ενάριθμο μπάσο που υπάρχουν σε έργα για πληκτροφόρα όργανα όπως το κλαβίχορδο, το τσέμπαλο, το φορτεπιάνο. Οι συνθέτες πληκτροφόρων οργάνων της εποχής, François Couperin, Domenico Scarlatti, Claudio Monteverdi, Girolamo Frescobaldi, Dieterich Buxtehude φημίζονταν για τις ικανότητές τους στον αυτοσχεδιασμό (Randel, 2003; Schulenberg, 2008). Ιδιαίτερα ο Johann Sebastian Bach, ο οποίος ήταν δεινός αυτοσχεδιαστής εκκλησιαστικού οργάνου, χρησιμοποιούσε τον αυτοσχεδιασμό στη διδασκαλία του, δίνοντας γραπτές οδηγίες

στους μαθητές του. Επίσης, ο διασημότερος από τους γιους του, ο Carl Philipp Emmanuel Bach στο έργο του *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments* (1753/1762) (μετάφρ. Mitchell, 1949, σελ.430), αναφέρεται στον όρο *ελεύθερη φαντασία*, ως δηλωτικό μιας αυτοσχεδιαστικής πρακτικής που βασίζεται στην αυθόρμητη επεξεργασία μοτίβων με ποικίλους τρόπους και η οποία σιγά σιγά οδήγησε στη σύνθεση κομματιών που προσπαθούν να κρατήσουν αυτήν την αίσθηση της ρευστής αυτοσχεδιαστικής ελευθερίας.

Στην κλασική περίοδο (18<sup>ος</sup> αι. περίπου) η πρακτική του αυτοσχεδιασμού συνεχίστηκε και συνέβαλλε σημαντικά στις συνθέσεις για πιάνο με την ονομασία *φαντασία*. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η *Φαντασία σε ντο ελάσσονα* K457 του Mozart (1786), η *Φαντασία D.2e σε ντο ελάσσονα* του Schubert (1811) και η *Φαντασία op.77 σε σολ ελάσσονα* του Beethoven (1810). Ο Carl Czerny (1791-1857) στο πρώτο του παιδαγωγικό έργο *A Systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte, Opus 200* (A Systematic Introduction to Improvisation on the Pianoforte, Opus 200, μεταφρ. Mitchell, 1983) που εξέδωσε το 1836, καλύπτει όλο το μουσικό φάσμα της πρακτικής του αυτοσχεδιασμού όπως ήταν γνωστή στην εποχή του (Mitchell, 1984). Καθώς το στυλ και το ήθος της μουσικής προέβαλλε μεγάλες μελωδικές φράσεις σε αρμονικά πλαίσια με λεπτομερή σχεδιασμό της φόρμας σονάτας, οι συνθέτες της εποχής χρησιμοποιούσαν τον αυτοσχεδιασμό για να παραλλάσσουν με ελευθερία τα έργα τους. Σχεδόν όλοι οι συνθέτες ήταν και αυτοσχεδιαστές και το αντίστροφο (Randel, 2003). Ο Haydn, ο Mozart, ο Beethoven συχνά παρουσίαζαν στις συναυλίες τους αυτοσχεδιασμούς πάνω σε γνωστά μελωδικά θέματα, εφαρμόζοντας τεχνικές επεξεργασίας φούγκας και εντυπωσιάζοντας το κοινό (Matthews, 1970; Moore, 1992, σελ. 62; Mirka, 2005).

Στη μέθοδο πιάνου του Turk (1789) αναφέρονται στοιχεία για κανόνες αυτοσχεδιασμού που συνηθίζονταν να χρησιμοποιούνται στις καντέντσες κλασικού στυλ (Honea, 2007, σελ. 28). Οι καντέντσες αποτελούσαν εκτενή μέρη των κοντσέρτων, παίζονταν συνήθως στην κατάληξη αυτών, χωρίς σημειογραφία και προσέφεραν στο σολίστα την ευκαιρία να παρουσιάσει τις δεξιότητες και αυτοσχεδιαστικές ικανότητές του (Perlmutter, 2010) .

Στην περίοδο του Ρομαντισμού (19<sup>ος</sup> αι.), συνθέτες-πιανίστες διαχρονικής φήμης, ήταν γνωστοί για τους αυτοσχεδιασμούς τους. Ο Chopin προτιμούσε να αυτοσχεδιάζει μόνο για το στενό του φιλικό κύκλο, παρά δημοσίως. Αντίθετα, ο Liszt ενδιαφερόταν να μάθει τα έργα της Λυρικής Σκηνής της πόλης όπου περιόδευε, με σκοπό να αυτοσχεδιάσει στο φινάλε του ρεσιτάλ του πάνω στα θέματα των έργων αυτών που γνώριζε το κοινό. Ο Brahms σε νεαρή ηλικία έπαιζε πιάνο σε δημόσιους χώρους και αυτοσχεδίαζε πάνω στα δημοφιλή χορευτικά έργα της εποχής. Στην ιμπρεσιονιστική περίοδο, ο Debussy συνήθιζε να αυτοσχεδιάζει σε πιάνο που είχαν καιρό να χορδιστούν, με την επιθυμία να ακούσει νέες πρωτότυπες συνηχήσεις και υποστήριζε ότι οι μουσικές του ιδέες προέρχονταν αποκλειστικά από τους αυτοσχεδιασμούς του (Barnhill, 2006 ανακτήθηκε από <https://ericbarnhill.wordpress.com/facts-about-improvisation/>)

Λίγο αργότερα τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, με την άνοδο του κύρους και της αναγνώρισης των συνθετών, δόθηκε έμφαση στην ακριβή εκτέλεση του πρωτότυπου μουσικού κειμένου, ως αποτέλεσμα ο αυτοσχεδιασμός να περιοριστεί και να εφαρμόζεται μόνο ως ακαδημαϊκή εξάσκηση. Ο Beethoven ήταν ο πρώτος που ξεκίνησε να αποτυπώνει με μουσική σημειογραφία τις δικές του εκδοχές για τις καντέντσες των κοντσέρτων του, σαν μια πρόταση προς τους ερμηνευτές/εκτελεστές (Moore, 1992). Οι ρομαντικοί συνθέτες Liszt, Grieg, Tchaikovsky, Rachmaninoff έγραψαν καντέντσες με ακριβή

σημειογραφία για τα κονσέρτα τους για πιάνο, ώστε να κατοχυρωθεί η πρωτοτυπία τους και να διατηρηθεί το στυλ τους κατά την ερμηνεία από τους μουσικούς (Moore, 1992).

Ως επακόλουθο αυτής της πρακτικής, ο αυτοσχεδιασμός περιορίστηκε σημαντικά, καθώς οι μουσικοί ερμηνευτές έδιναν μεγάλη βαρύτητα στο έργο του συνθέτη και τηρούσαν πιστά το γραπτό κείμενο. Επίσης, η νέα εξελιγμένη μορφή του πιάνου ως ηλεκτροφόρο όργανο, έδωσε βαρύτητα στην τεχνική της εκτέλεσης και τη συγγραφή μεθόδων διδασκαλίας, παραμερίζοντας την πρακτική του αυτοσχεδιασμού (Bissell, 2007/2008; Moore, 1992)

Ο αυτοσχεδιασμός παρουσιάστηκε ως ελεύθερη μορφή δημιουργίας λίγο αργότερα, περίπου το 1895 με την εμφάνιση της τζαζ στην Αμερική. Το στυλ αυτό στηρίχθηκε στην προφορική και ακουστική παράδοση της μουσικής της Δ. Αφρικής, περιελάμβανε συνήθως ένα μοντέλο αρμονικής διαδοχής που όριζε την κίνηση της μελωδίας ή τις παραλλαγές της μελωδίας ή ένα σετ από μοτίβα που παραλλάσσονταν με συγκοπές και έντονα ρυθμικά στοιχεία. Ο τζαζ αυτοσχεδιασμός στο πιάνο στη δεκαετία του '40 εκφράστηκε σύμφωνα με τα καθιερωμένα πρότυπα και τους κανόνες της swing και της bebop μουσικής, συνδυάζοντας με ευελιξία και ελευθερία τις αρμονίες του παραδοσιακού στυλ με την προσθήκη αλλοιώσεων στις συγχορδίες (Randel, 2003). Αρκετοί συνθέτες της εποχής, όπως ο Stravinsky, ο Gershwin και αρκετοί άλλοι ακόμη επηρεάστηκαν από την αυτοσχεδιαστική μουσική της τζαζ, συνδυάζοντας την ελεύθερη δομή με την τυπική.

Στη δεκαετία του '90, υπήρξε ένα ισχυρό κίνημα για την αναβίωση της παλαιάς μουσικής (early music movement) το οποίο στηρίχθηκε σε δύο βασικές αρχές: στην εκτέλεση με τα όργανα για τα οποία ήταν γραμμένη αυτή η μουσική και στην έρευνα και κατανόηση των πρωτογενών πηγών, της αισθητικής και των

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

τεχνικών εκτέλεσης των παλαιών οργάνων. Η εφαρμογή των αρχών αυτών είχε ως αποτέλεσμα «ιστορικά τεκμηριωμένες» εκτελέσεις, μέσω των οποίων οι μουσικοί αποδίδουν ανάλογα το στυλ της μουσικής εποχής (Sherman, 1997, σελ.7). Ο Άγγλος πιανίστας Robert Levin, υπήρξε από τους πρώτους υποστηρικτές του κινήματος της παλαιάς μουσικής, ιδιαίτερα όταν αναβίωσε την πρακτική του αυτοσχεδιασμού κατά τις εμφανίσεις του σε κονσέρτα Mozart (βλ. στο YouTube, *Improvising Mozart with Robert Levin*, [www.youtube.com/watch?v=SVexDvUiIDA](http://www.youtube.com/watch?v=SVexDvUiIDA)).

Ταυτόχρονα, παρουσιάστηκε για πρώτη φορά η επιθυμία των εκπαιδευτικών μουσικής να ενσωματώσουν τον αυτοσχεδιασμό στη διδασκαλία εντός τυπικού πλαισίου (Oakley, 1997). Ο αυτοσχεδιασμός άρχισε να αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανακαλυπτικής μάθησης των παιδιών στη μουσική εκπαίδευση (βλ. στο YouTube, *Shoreditch: Experimental Music School 1969*, <https://www.youtube.com/watch?v=hsigOnPJTtA>)

Τον 21ο αιώνα, ο αυτοσχεδιασμός βρήκε την έκφρασή του μέσα από την πειραματική μουσική (John Cage, Pierre Schaeffer, Eric Satie) τη μινιμαλιστική μουσική (Michael Nyman, Phillip Glass, Arvo Pärt ), συνδυάζοντας νέους τρόπους συνηγήσεων, ως μια μετεξέλιξη της avant-garde (Boulez, Xenakis, Stockhausen) (Nyman, 2011).

## 2.3 Το κίνημα της δημιουργικής μουσικής παιδαγωγικής τον 20<sup>ο</sup> αιώνα

Στην επιστήμη της μουσικής παιδαγωγικής, ο όρος δημιουργικότητα άρχισε να χρησιμοποιείται συχνά από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Η Αμερικανίδα μουσικοπαιδαγωγός Satis Coleman υπήρξε από τους πρωτοπόρους που εισήγαγαν τον όρο δημιουργικότητα στα έργα της *Creative School Music* (1922) και *Creative Music in the Home* (1927) με πρωτοποριακές ιδέες για τη εποχή της. Ανάμεσα στους στόχους που έθεσε για τη διδασκαλία της μουσικής στα παιδιά είναι η απόλαυση της μουσικής από τα παιδιά για την ίδια τη μουσική, κυρίως ως βιωματική εμπειρία. Επισήμανε ότι η δημιουργικότητα εκφράζεται κυρίως μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και την πρωτότυπη σύνθεση (Coleman, 1922).

Από το 1920 μέχρι το 1940, η μουσική παιδαγωγική κοινότητα στην Αμερική έδωσε μεγάλη έμφαση στη δημιουργικότητα των παιδιών, προσφέροντας δραστηριότητες που συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, όπως η μουσική ακρόαση, ο συνδυασμός μουσικής με την κίνηση, ζωντανή εκτέλεση μουσικής, δημιουργία πρωτότυπης μουσικής. Από τα μέσα του 1950 και έπειτα, στην Ευρώπη και την Αμερική δόθηκε μεγάλη έμφαση στην ιδέα της δημιουργικότητας με την παρουσία πολλών μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως του Emile-Jaques Dalcroze, του Zoltan Kodaly, του Carl Orff.

Γνωστοί μουσικοπαιδαγωγοί του 20<sup>ου</sup> αιώνα των οποίων οι μουσικοπαιδαγωγικές προτάσεις ήταν πρωτοποριακές για την εποχή τους και εστιάζουν στη δημιουργικότητα των παιδιών είναι οι εξής: Murray Schaffer (1965), George Self (1967), Keith Swanwick (1968), Brian Dennis (1969), John Paynter & Peter Aston (1970), John Paynter & Elizabeth Paynter (1974), Gertrud Meyer –

Denkmann (1977/1990). Η συμβολή τους στη μουσική παιδαγωγική επηρέασε την εξέλιξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Μουσικής σε όλο τον κόσμο, καθώς θεμελίωσε το τρίπτυχο σύνθεση-εκτέλεση-ακρόαση (*composing-performing-listening*) και ανέδειξε τη μουσική ως την καλλιτεχνική ενσάρκωση της παιχνιδώδους φύσης του ανθρώπου, που πρέπει να διατηρηθεί ακόμα και μετά την παιδική του ηλικία (Κανελλόπουλος & Τσαφταρίδης, 2010).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, η σύνθεση συμπεριλήφθηκε στο Α.Π.Σ. Μουσικής στην Αγγλία, στην Αμερική (International American School's Music Program), στη Γαλλία (International Baccalauréat) και σε πολλά άλλα Α.Π.Σ. στον κόσμο, ως αναπόσπαστη δημιουργική δραστηριότητα, καθώς προάγει την ανάπτυξη της φαντασίας και της επινοητικότητας των παιδιών. Εκπαιδευτικές έρευνες, άρθρα και ηχογραφήσεις αποκαλύπτουν τα εντυπωσιακά ευρήματα στις μουσικές συνθέσεις των παιδιών (Paynter, 2000).

Ο John Paynter πρότεινε το 1991 στην Αγγλία το εκπαιδευτικό μοντέλο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής. Σύμφωνα με αυτό, η μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να διαπνέεται από μια ουσιαστική ενότητα σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, η οποία εκφράζεται μέσα από το τρίπτυχο της δημιουργικότητας: ακρόαση, εκτέλεση και σύνθεση. Συγκεκριμένα, στο πεδίο της σύνθεσης, σπουδαία θέση έχει ο αυτοσχεδιασμός, καθώς τα παιδιά εξερευνούν, επιλέγουν, αποφασίζουν και συνδυάζουν τους ήχους μεταξύ τους, επινοούν πώς θα τους παίξουν και πώς θα καταγράψουν τις μουσικές τους ιδέες (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Στο βιβλίο *Sound and Silence* των Paynter και Aston (1970) παρουσιάζονται εκπαιδευτικές ιδέες για τρόπους επεξεργασίας των ήχων από τα παιδιά, έτσι ώστε να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και να δημιουργούν τη δική τους μουσική. Η ανάγκη για δημιουργική συμμετοχή των παιδιών στη μουσική και στις άλλες τέχνες

αποτέλεσε την βάση για τη δημιουργική προσέγγιση της μουσικής που πρότεινε ο Paynter τη δεκαετία του '70.

Το 1994 το «National Standards for Arts Education» παρουσίασε τη θέση της Μουσικής στο Α.Π.Σ. στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου. Μέσα σε μια δεκαετία πολλοί ερευνητές και μουσικοί εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία της διδασκαλίας της σύνθεσης στο σχολείο, καθώς προωθεί τη μουσική γνώση, ενισχύει την αντίληψη και κατανόηση της θεωρίας και πράξης της μουσικής, προετοιμάζει νέους συνθέτες, παρέχοντας πρόσβαση σε δημιουργικές εμπειρίες (Barrett, 2003 στο Kaschub & Smith, 2009). Ανάμεσα στα οφέλη που προσφέρει η σύνθεση, οι Kaschub & Smith (2009) αναφέρουν ότι επιτρέπει στα παιδιά να συγκεντρώνουν όλο το εύρος των γνώσεών τους, να εξασκούν τις παραγωγικές τους δυνατότητες, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούν νοήματα για τον κόσμο με νέους τρόπους που προσφέρει η μουσική. Επίσης, με τη σύνθεση τα παιδιά ικανοποιούν τη φυσική τους περιέργεια και τάση για εξερεύνηση, καθώς παράλληλα τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύσσουν τις έμφυτες συναισθηματικές και πνευματικές τους ικανότητες με καλλιτεχνικό τρόπο, συμβάλλοντας στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

### **2.4 Η παιδαγωγική σημασία του αυτοσχεδιασμού**

«Ο αυτοσχεδιασμός έχει από μόνος του προφανή οφέλη ως μορφή μουσικής έκφρασης, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ισχυρό μέσο, με το οποίο οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τον εαυτό τους, αλλά και τις μουσικές τους γνώσεις» (Azzara, 1999, σελ.23).

Σύμφωνα με τον Monk (2010), ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί ικανότητα του ανθρώπου η οποία μπορεί να διδαχθεί και να εξελιχθεί, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να



συμβάλλει στη βελτίωση των ακουστικών, ερμηνευτικών δεξιοτήτων και στις δεξιότητες της μουσικής σύνθεσης. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα που προσδίδει στον αυτοσχεδιασμό το μοναδικό στοιχείο είναι ότι συνδυάζονται και εφαρμόζονται σε πραγματικό χρόνο τρεις γνωστικές δεξιότητες: η λήψη αποφάσεων, η πρόβλεψη για το επόμενο βήμα και η διαρθρωτική σκέψη (*structural thinking*).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη μουσική εκπαίδευση, ένα ολοκληρωμένο μάθημα μουσικής θα πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες, όπως η μουσική ακρόαση, η μουσική εκτέλεση, η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός (Swanwick, 1999, σελ.57-58). Η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων με αυτοσχεδιασμό στο ατομικό μάθημα οργάνου μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην καλλιέργεια των μουσικών του ικανοτήτων, στην καλύτερη κατανόηση της δομής της μουσικής, στην εμβάθυνση των θεωρητικών του γνώσεων, στην πολιτιστική του παιδεία, αλλά και στην αυτοπεποίθησή του (Scott, 2007). Ο ολοκληρωμένος μουσικός μπορεί και πρέπει να εκτελεί, να συνθέτει και να αυτοσχεδιάζει.

Ο Kratus (1995) υποστηρίζει ότι τα άτομα που αυτοσχεδιάζουν, περνούν από διαδοχικές δημιουργικές φάσεις και αποκτούν δεξιότητες στο να εσωτερικεύουν τις οδηγίες του γραπτού μουσικού κειμένου, να ακούν κριτικά τι παίζουν και να συνθέτουν διαισθητικά.

Ανάμεσα στα οφέλη που προσφέρει ο αυτοσχεδιασμός στο παιδί είναι η ευχέρεια στην ανάγνωση παρτιτούρας, στην εκ πρώτης όψεως ανάγνωση και στη ρυθμική ακρίβεια της απόδοσης της μουσικής. Σύμφωνα με τον Azzarra (1999)

«ενώ η πρακτική του αυτοσχεδιασμού είναι πολύτιμη από μόνη της, πολλοί ερευνητές έχουν βρει ότι ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να σχετίζεται με την ανάπτυξη άλλων μουσικών ικανοτήτων, όπως είναι η ρυθμική ακρίβεια στην ανάγνωση παρτιτούρας και ιδιαίτερα η εκ πρώτης όψεως εκτέλεση».

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτοσχεδιασμού είναι το παιχνίδι, καθώς πραγματοποιείται μέσα σε ένα πλαίσιο ελεύθερης έκφρασης, φαντασίας και δημιουργικότητας, πλήρους απορρόφησης του χρόνου και του χώρου από το άτομο κατά τη διάρκειά του, δηλαδή μια «εμπειρία ροής» (Csikszentmihalyi, 1997 στους Kingscott και Durrant, 2010). Μέσω του παιχνιδιού η μάθηση γίνεται αβίαστη και αποτελεσματικότερη, ενώ παράλληλα ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών, επιτυγχάνεται η ομαλότερη ανάπτυξή τους και η επαφή τους με τους κανόνες και την πειθαρχία, στοιχεία απαραίτητα για την κοινωνική τους ένταξη (Bennett, Wood & Rogers, 1997).

Μια ιδιαίτερη μορφή του αυτοσχεδιασμού αποτελεί το μουσικό παιχνίδι. Ειδικότερα στις μικρότερες ηλικίες τα παιδιά έχουν την έμφυτη τάση να αυτοσχεδιάζουν τραγούδια-λαχίσματα στις παιδικές χαρές όταν παίζουν, ανακαλύπτοντας αβίαστα τις πολυρυθμίες και τον συγχρονισμό μέσα από το κοινωνικό μουσικό παιχνίδι (Burnard, 2002). Με φυσικό τρόπο καλλιεργείται η ρυθμική και τονική ικανότητα των παιδιών, καθώς και η νοητική, αισθητηριακή-κινητική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001). Η έκφραση της δημιουργικότητας των παιδιών παρουσιάζεται με εντυπωσιακό τρόπο στα παιχνίδια που επινοούν ιδιαίτερα σε μικρή ηλικία, συνδυάζοντας τη φαντασία με την πραγματικότητα. Τα αυτοσχέδια τραγούδια και οι φανταστικές ιστορίες αποκαλύπτουν την προσωπικότητα των παιδιών και συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Vygotsky, 2004).

Το παιδί πρέπει να έχει την ευκαιρία της προσωπικής συμμετοχής στη μουσική δοκιμάζοντας ποικίλους τρόπους έκφρασης, ενώ ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί μια μουσική ατμόσφαιρα εμπλουτισμένη με στοιχεία ρυθμού, κίνησης, τραγουδιού, ακρόασης και δημιουργικότητας (Σέργη, 1995). Η προσωπική και

ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μουσική μάθηση μέσω του παιχνιδιού συνδέεται άμεσα με τη δημιουργικότητα, εφόσον κοινά στοιχεία των δύο εννοιών αποτελούν ο ενθουσιασμός, η ανακάλυψη, η ενεργή και συναισθηματική συμμετοχή και η αυτο-έκφραση (Κολιάδη – Τηλιακού, 2009).

### 2.5 Δημιουργικότητα και Αυτοσχεδιασμός

Ο όρος δημιουργικότητα αναφέρεται σε «νοητικές διαδικασίες που οδηγούν σε λύσεις, ιδέες, εννοιολογήσεις, καλλιτεχνικές μορφές, θεωρίες ή παράγωγα που είναι μοναδικά και πρωτότυπα» (Reber, 1985 στο Σέργη, 1995, σελ.52). Στη μουσική, η δημιουργικότητα ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία επικοινωνούμε ιδέες και συναισθήματα μέσω των ήχων και η οποία εκδηλώνεται με τον αυτοσχεδιασμό, τη σύνθεση, την εκτέλεση/ερμηνεία και τη μουσική ακρόαση (Στάμου, 2005).

Χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης αποτελούν η άνεση (*fluency*), η ικανότητα να σκέφτεται κανείς πολλές ιδέες με ευκολία, η ευελιξία (*flexibility*), η ικανότητα να βλέπει κανείς το ίδιο πράγμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, η πρωτοτυπία (*originality*), η ικανότητα να δημιουργεί κανείς ιδέες που είναι μοναδικές και η ανάπτυξη (*elaboration*), η ικανότητα να επεκτείνει και να εμπλουτίζει κανείς ήδη υπάρχουσες ιδέες (Haroutounian, 2002, σελ. 61). Επίσης, ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να έχει σημαντική επιρροή στη δημιουργική σκέψη των παιδιών, καθώς καλλιεργεί μερικά από τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας: τη λήψη αποφάσεων, το «ανοιχτό μυαλό», την ικανότητα φαντασίας και τη διορατικότητα, την

έκφραση των συναισθημάτων (Κουτσουπίδου, 2010; Hickey & Webster, 2001; Veloso & Carvalho, 2012).

Η δημιουργικότητα υπάρχει στο παιδί από τη φύση του και οι δημιουργικές του ικανότητες εκδηλώνονται και αναπτύσσονται επιτυχώς ανάλογα με τα ερεθίσματα στα οποία θα εκτεθεί, αλλά και τις ευκαιρίες που θα του προσφέρουν οι ενήλικες στο οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Σέρρη, 1995; Διονυσίου, 2008). Είναι πολύ σημαντικό για το παιδί να βρίσκεται σε φιλικό περιβάλλον, να νιώθει ασφάλεια, να πειραματίζεται και να παίρνει πρωτοβουλίες χωρίς το φόβο της αποτυχίας. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Στάμου (2005), βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού είναι

«η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ολιστικής μάθησης και προσέγγισης της μουσικής, με κύρια χαρακτηριστικά την πρόκληση του ενδιαφέροντος του μαθητή και της επιθυμίας του να επιτύχει, την αυτενέργεια και συνεργασία των μαθητών, και τέλος την ισορροπία ανάμεσα στο συγκινησιακό βίωμα και την κατανόηση ως τις δύο πλευρές της μαθησιακής εμπειρίας».

Όπως τονίζει η Στάμου (2005), ο αυθορμητισμός, ο οποίος συνδέεται άρρηκτα με την εξερεύνηση, αποτελεί το σημείο εκκίνησης κάθε δημιουργικής διαδικασίας. Επομένως, καθίσταται απαραίτητη προϋπόθεση για την απελευθέρωση των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού. Μόνο όταν το παιδί δρα αυθόρμητα, ενθαρρύνεται η δημιουργική του τάση και είναι σε θέση αρχικά να αυτοσχεδιάσει και αργότερα, σε ένα πιο πολύπλοκο στάδιο, να συνθέσει.

Η δημιουργικότητα αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Συγκεκριμένα στην Ελλάδα, τα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου εμφάνισαν τον όρο «δημιουργικές δραστηριότητες» για το μάθημα της Μουσικής το 1977. Τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών ερευνών καταδεικνύουν τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα της ύπαρξης της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση (Σταύρου, 2005).

Η συμβολή της δημιουργικότητας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου είναι αδιαμφισβήτητη, για αυτό και αποτελεί βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας που προτείνουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την μουσική εκπαίδευση (Σέρρη, 1995). Σύμφωνα με τον Spencer (1981) «η δημιουργικότητα πρέπει να βρίσκεται στην καρδιά ενός προγράμματος σπουδών Μουσικής» (Paynter, 2000).

### 2.6 Ο αυτοσχεδιασμός κατά τη μουσική πράξη

«Η αξία του αυτοσχεδιασμού στη ζωή ενός ανθρώπου συνοψίζεται μέσα σε τρεις φράσεις της Campbell, λέγοντας ότι «κάποιος μπορεί να μάθει να αυτοσχεδιάζει μουσική, να αυτοσχεδιάσει για να μάθει μουσική, να αυτοσχεδιάσει μουσική για να μάθει» (Solis & Nettle, 2009, σελ.12).

Ο αυτοσχεδιασμός θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο της μουσικής δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (2010, 2013), οι προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με το ζήτημα της παιδαγωγικής λειτουργίας του αυτοσχεδιασμού, μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις κατηγορίες:

(α) ο αυτοσχεδιασμός ως εργαλείο για τη διδασκαλία, εμπέδωση, κατανόηση των θεωρητικών στοιχείων της μουσικής καθώς και για την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων,

(β) ο αυτοσχεδιασμός ως μέσο πειραματισμού και αναζήτησης μουσικών ιδεών, με στόχο τη σύνθεση,

(γ) ο αυτοσχεδιασμός ως βαθμιαία εισαγωγή σε πρακτικές αυτοσχεδιασμού που αποτελούν συστατικά στοιχεία συγκεκριμένων μουσικών παραδόσεων

(δ) ο αυτοσχεδιασμός ως «άσκηση ελευθερίας», χωρίς να κυριαρχούν συγκεκριμένοι κανόνες και προσχεδιασμένη εξέλιξη του μουσικού προϊόντος.

Καθώς οι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν τη μουσικοπαιδαγωγική διαδικασία με δραστηριότητες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού, βοηθούν τους μαθητές τους να αναπτύξουν μια προσωπική σχέση με τη μουσική, υπό το πρίσμα της δημιουργίας (Κανελλόπουλος και Τσαφταρίδης, 2010). Ταυτόχρονα, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τη μουσική γνώση και της δίνουν το δικό τους νόημα.

Ο Elliott (1995, σελ.53-67), υποστηρίζει ότι ο αυτοσχεδιασμός, αποτελεί μια αυθόρμητη μουσική πράξη, η οποία είναι στην ουσία της διαδικασιακή (*procedural*), είναι μια μουσική σκέψη εν ώρα δράσης στη ροή του χρόνου. Ο ίδιος σημειώνει ότι η μουσική γνώση μπορεί να παρουσιαστεί σε πέντε μορφές. Η διαδικασιακή χροιά που αποδίδει στη μουσικότητα περιλαμβάνει την τυπική μουσική γνώση (*formal*), την άτυπη μουσική γνώση (*informal*), την αυθόρμητη-ιμπρεσιονιστική (*impressionistic*) και τη μεταγνώση (*supervisory musical knowledge*). Ο Elliott δίνει έμφαση στην πραξιακή φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης, η οποία πηγάζει από την ιδέα ότι η μουσική είναι μια κοινωνική πράξη, που προέρχεται από τις μουσικές δράσεις των ανθρώπων, οι οποίοι προσθέτουν τα πιστεύω και τις αξίες στη μουσική δραστηριότητα μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες (Silverman, Davis & Elliott, 2014).

Σύμφωνα με την πραξιακή μουσική εκπαίδευση που προτείνει ο Elliott (1995, σελ 40-41), η μουσική περιλαμβάνει τουλάχιστον τέσσερις διαστάσεις: τους φορείς της μουσικής πράξης (*musical doers/agents*), τη μουσική διαδικασία/δραστηριότητα (*musical doing*), το προϊόν της μουσικής πράξης (*musical product*), το καλλιτεχνικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, εκπαιδευτικό, ηθικό πλαίσιο στο οποίο η μουσική διαδικασία και το προϊόν της λαμβάνουν χώρα (*context in which*). Συγκεκριμένα, για τη μουσική διαδικασία/δραστηριότητα ως πράξη (*musical doing*), ο Elliott (1995, σελ. 39) αναφέρεται σε πέντε μορφές μουσικών δραστηριοτήτων *musicking* (το να

κάνεις μουσική): την εκτέλεση (*performance*), τον αυτοσχεδιασμό (*improvisation*), τη σύνθεση (*composition*), τη διασκευή-μεταγραφή (*arranging*), την ακρόαση (*listening*) και τη διεύθυνση (*conducting*) (Silverman, Davis & Elliott, 2014).

Η Green (2002) αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να εκφράζονται μέσα από τη «δημοφιλή» (η ευρύτερα διαδεδομένη) μουσική στα πλαίσια του αυτοσχεδιασμού, καθώς ασυνείδητα συνδυάζουν την τυπική με την άτυπη μουσική μάθηση. Μέσα από μία συνεχή κοινωνική αλληλεπίδραση, τα παιδιά ανταλλάσσουν μουσικές και πολιτισμικές γνώσεις, παρατηρούν τις δεξιότητες μεταξύ τους, αυτοσχεδιάζουν και οδηγούνται στην καλλιέργεια της μουσικής μάθησης μέσα από άτυπες διαδικασίες διδασκαλίας.

Συνήθως οι μαθητές που δεν έχουν προηγούμενη μουσική εμπειρία, όταν έρχονται σε επαφή για πρώτη φορά με τα μουσικά όργανα, τα χρησιμοποιούν για να δημιουργήσουν, νέες μουσικές ιδέες ή να τις τροποποιήσουν ή να τις επεκτείνουν, ενώ δεν υπάρχει συγκεκριμένο όριο μεταξύ των αυτοσχεδιασμών και των συνθέσεών τους. Οι μαθητές που έχουν μια σχετική εμπειρία και εξοικείωση με τα μουσικά όργανα, παρουσιάζουν μεγαλύτερης διάρκειας συγκέντρωση που ξεκινά με εξερεύνηση και πειραματισμό, συνεχίζει με αυτοσχεδιαστικά κομμάτια, τα οποία τελικά διαμορφώνονται σε έργα με αναθεωρήσεις και αναστοχαστικότητα των μουσικών ιδεών. Οι συνθέσεις των πιο έμπειρων παιδιών συχνά αντανakλούν τις πηγές έμπνευσής τους (Kaschub & Smith, 2009).

Σύμφωνα με την Augustyniak (2014), οι τελικές μουσικές δημιουργίες έφηβων μαθητών/μαθητριών αντανakλούν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των μουσικών ειδών που επιλέγουν να ακούν στον ελεύθερό τους χρόνο, επιβεβαιώνοντας έτσι την αρχική της υπόθεση ότι οι αυτοσχεδιασμοί επηρεάζονται από την ακουστική εσωτερική μνήμη των μαθητών/μαθητριών.

Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας της Pike (2014) τονίζουν την αξία του αυτοσχεδιασμού για τα παιδιά, καθώς παρατηρήθηκε πρόοδος των γνωστικών τους δεξιοτήτων, ευχέρεια στην ανάγνωση, καλύτερη κατανόηση της εναρμόνισης, αύξηση της συνεργατικότητας μεταξύ τους, της κοινωνικότητας και της αυτοπεποίθησής τους. Παράλληλα, τα παιδιά εμφάνισαν βελτίωση στην αυτο-αποτελεσματικότητα, την επίλυση προβλημάτων, τη σκόπιμη μελέτη στο πιάνο, ώστε να αντεπεξέλθουν στο στόχο τους.

Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Hickey,

«Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο παραδοσιακό μάθημα διδασκαλίας οργάνου, για να απελευθερώσει τους μαθητές από την εξάρτηση από την παρτιτούρα και να ενδυναμώσει την εμπιστοσύνη στα αυτιά τους». (1997, σελ.19)

Επίσης, οι μαθητές των ατομικών οργάνων που αυτοσχεδιάζουν, μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τη θεωρία και τη μορφολογική δομή της μουσικής, καθώς αποκτούν βιωματική προσέγγιση των μουσικών εννοιών όπως το μοτίβο, ο ρυθμός, η ένταση, το ύψος, το μέτρο (Malouf, 2002; Azzara, 1999). Επιπλέον, οι μαθητές καθώς αυτοσχεδιάζουν, αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό τις ακουστικές τους ικανότητες, αφού ο αυτοσχεδιασμός περιλαμβάνει τη μίμηση, την εκτέλεση μελωδιών με το αυτί, δραστηριότητες που έχουν άμεση σχέση με την ακοή (Agrell, 2008), ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές εξελίσσουν τη δεξιοτεχνία τους στο όργανο (Bissell, 2007/2008). Η Blaker (2003) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι «ο αυτοσχεδιασμός είναι ένας υπέροχος τρόπος να γνωρίσεις καλύτερα τα δάχτυλά σου» (σελ. 37).

Ανάμεσα στα οφέλη που προσφέρει ο αυτοσχεδιασμός στα παιδιά είναι η μείωση του άγχους της ζωντανής παράστασης στη σκηνή (Kim, 2003; Darling, 2008 στο Pike, 2014). Η French (2005) σημειώνει ότι όταν τα παιδιά μαθαίνουν να αυτοσχεδιάζουν, καταφέρνουν να ξεπερνούν το άγχος της σκηνικής παρουσίας.



## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

Καθώς παίζουν μουσική της δικής τους φαντασίας, ενδυναμώνουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους, απομακρύνουν το βάρος της άψογης «ζωντανής» εμφάνισης.

Ένας τρόπος για να ξεκινήσουν οι αρχάριοι μαθητές να αυτοσχεδιάζουν και να συνθέτουν είναι η ακρόαση μουσικών μοτίβων ως πηγή άντλησης νέων ιδεών για τις δικές τους δημιουργίες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη φάση θα πρέπει να είναι συμβουλευτικός και ενθαρρυντικός, μπορεί να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις στο μαθητή ή τη μαθήτρια σχετικά με την έκφραση που θέλει να δημιουργήσει στο έργο του/της (π.χ. πώς θα ήθελες να ακούγεται το κομμάτι σου;), σχετικά με την πρόθεσή του/της (π.χ. γιατί επέλεξες αυτό το μοτίβο σε αυτό το σημείο;), σχετικά με τη δομή του νέου κομματιού.

Στο σχολικό περιβάλλον όταν γίνονται δραστηριότητες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού θα πρέπει να υπάρχει φιλόξενο και οικείο κλίμα, ώστε ο μαθητής ή μαθήτρια να νιώθει ψυχολογικά ασφαλής και να εκφραστεί χωρίς δισταγμούς. Με τη συμμετοχή του/της μαθητή/μαθήτριας σε δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης καθώς περνά στην εφηβεία, νιώθει προσωπική αυτονομία, αρχίζει να οραματίζεται τις μουσικές δημιουργίες του και παίρνει αποφάσεις για τους τρόπους που θα τις εξελίσει, ασκώντας την παραγωγική του ικανότητα. Οι συνθέσεις των εφήβων μαθητών/μαθητριών γίνονται πιο εκφραστικές και αντανακλούν την προσωπικότητά τους, προσφέροντας την τόνωση της μουσικής ανεξαρτησίας, αλλά και της αυτοπεποίθησής τους (Σέρρη, 1995).

Ο Berliner (1994, σελ.189-190) αναφέρεται στην ολιστική θεώρηση του ατόμου που αυτοσχεδιάζει, καθώς είναι ταυτόχρονα αυτοσχεδιαστής και δημιουργός. Κάθε δημιουργική δράση ενεργοποιεί διαφορετικές σωματικές και νοητικές λειτουργίες, πόσο μάλλον στον αυτοσχεδιασμό, κατά τον οποίο ο νους και το σώμα

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

των συμμετεχόντων είναι συνδεδεμένα και απορροφημένα στην άμεση διαδικασία της μουσικής δημιουργίας. Ο αυτοσχεδιασμός στο πιάνο είναι μια δραστηριότητα που ενεργοποιεί πολλές λειτουργίες του εγκεφάλου. Κατά τη συνθετική διαδικασία ενεργοποιούνται τρία είδη σκέψης του μαθητή: η αναλυτική σκέψη, η κριτική σκέψη και η δημιουργική σκέψη (Κουτσουπίδου, 2005). Το άτομο που αυτοσχεδιάζει, σκέφτεται το σταθερό ρυθμό που παίζει στο αριστερό χέρι τις συγχορδίες, ενώ το δεξί χέρι δημιουργεί μελωδίες και ταυτόχρονα έχει να πάρει αποφάσεις για την επόμενη κίνηση καθώς κυλάει ο χρόνος (Sowash, 2007/2008).

Σύμφωνα με την έρευνα της Κουτσουπίδου (2010), ο αυτοσχεδιασμός στα μουσικά όργανα συντελεί σημαντικά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών, και ειδικότερα ενισχύει την προθυμία τους να δοκιμάσουν και να πρωτοτυπήσουν στα μουσικά τους έργα. Η δημιουργική σκέψη των παιδιών μπορεί να εξελιχθεί από έμφυτη ικανότητα σε επίκτητη δεξιότητα, μέσα από την καλλιέργειά της με δημιουργικές δραστηριότητες.

«Ο αυτοσχεδιασμός μέσα στη μουσική εκπαίδευση, είτε είναι αυτοσκοπός είτε μέσο, μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση ενός εκφραστικού μουσικού» (Campbell, στο Solis & Nettle, 2009, σελ.140).

Στο εκπαιδευτικό project που εφάρμοσε η Green (2014) σε παιδιά και εφήβους, προτείνει δραστηριότητες που προάγουν τον αυτοσχεδιασμό στα πλαίσια ατομικών μαθημάτων οργάνου. Με αφορμή τα έργα του κλασικού ρεπερτορίου, η εκπαιδευτικός προτρέπει το μαθητή ή τη μαθήτριά να συνθέσει ένα δικό του/της κομμάτι, ενώ ταυτόχρονα ακούει την ηχογραφημένη συνοδεία με την παραλλαγμένη αρμονική και ρυθμική διαδοχή του αρχικού μουσικού έργου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά διασκέδασαν πολύ τα συγκεκριμένα μαθήματα πιάνου,

ανέπτυξαν την κριτική μουσική ακρόασή τους, ενδυνάμωσαν την αυτοπεποίθησή τους, καθώς επίσης, βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στο όργανο.

Σύμφωνα με έρευνα της Rabinof (1981), τα παιδιά που μαθαίνουν να αυτοσχεδιάζουν από μικρή ηλικία στο πιάνο αποκτούν πολλαπλά οφέλη, καθώς συνδυάζουν ταυτόχρονα διάφορες δημιουργικές διεργασίες: την εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων, την εκτέλεση και τη σύνθεση, την εμπειρία τους και τη φαντασία τους. Τα παιδιά βιώνουν τον αυτοσχεδιασμό ως μια μουσική εμπειρία που ενισχύει τη μουσικότητα τους, βελτιώνουν την ικανότητα της μουσικής μνήμης και ανάγνωσης, κατανοούν και εμπεδώνουν καλύτερα τις θεωρητικές γνώσεις. Τα παιδιά που αυτοσχεδιάζουν παίζουν με μεγαλύτερη ρυθμική ακρίβεια και συγκεντρώνουν καλύτερα την προσοχή τους κατά την εκτέλεση και ακρόαση του μουσικού κομματιού. Η Rabinof (1981) προτείνει ότι ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να διδαχθεί εξελικτικά, και μάλιστα σε ένα μέτρια προχωρημένο στάδιο το παιδί μπορεί να «δανειστεί» μουσικά μοτίβα από το κλασικό ρεπερτόριο του πιάνου, να τα επεξεργαστεί ρυθμικά, μελωδικά (μέσω της μίμησης της ακολουθίας, της αντίθεσης ή αναστροφής, της μεγέθυνσης ή σμίκρυνσης, της αλλαγής της αρμονίας, του στυλ, της δομής του αρχικού κομματιού) και να συνθέσει το δικό του μουσικό έργο. Σκοπός είναι το παιδί να μάθει παίζοντας, να συνομιλήσει μουσικά, να αποκτήσει ευχέρεια στο όργανο μέσω του αυτοσχεδιασμού (Kertz-Welzel, 2004).

Όπως επισημαίνει ο Sowash (2007/2008) στην έρευνά του με μαθητές πιάνου, η γραπτή μουσική μπορεί να αποτελέσει τη βάση για να ξεκινήσουν να αυτοσχεδιάζουν. Μπορεί οι έμπειροι αυτοσχεδιαστές να έχουν την ευχέρεια να δημιουργούν μουσική από μόνοι τους, αλλά δεν ισχύει το ίδιο για τους/τις μαθητές/μαθήτριες, καθώς έχουν ανάγκη από ένα οριοθετημένο πλαίσιο, ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους. Οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να ξεκινήσουν

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

επιλέγοντας μια φράση από ένα γνωστό γραπτό μουσικό κείμενο και να επιχειρήσουν να την παραλλάξουν με διάφορους τρόπους, ενώ ο εκπαιδευτικός θα τους συνοδεύει με μια αρμονική διαδοχή συγχορδιών, κρατώντας σταθερό ρυθμό. Επίσης, μπορούν να αλλάξουν τις αξίες των νοτών, παίζοντας, για παράδειγμα, συνεχόμενα όγδοα ή συνδυάζοντας ρυθμικούς τρόπους. Ακόμη μια ιδέα είναι να αλλάξουν την κατεύθυνση της κίνησης της μελωδίας, είτε προς τα πάνω είτε προς τα κάτω, ή να χρησιμοποιήσουν μεγάλα διαστήματα. Σε επόμενη φάση, ο μαθητής ή η μαθήτρια μπορεί να συνδυάσει όλους τους παραπάνω τρόπους με όποιο τρόπο επιθυμεί.

Η Kerzt- Welzel (2004) συμπληρώνει, λέγοντας ότι ο αυτοσχεδιασμός στο πιάνο αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών. Τα περισσότερα παιδιά που αυτοσχεδιάζουν ξεκινούν με ένα γνωστό μελωδικό θέμα ή αρμονική διαδοχή και το αναπτύσσουν μέσα από μια δημιουργική διαδικασία.

Όπως αναφέρει η Meyer-Denkman (1990), εκπαιδευτικές έρευνες των Lowenfeld (1978), Guildford (1958) και Torrance (1962) αναδεικνύουν την περιέργεια των παιδιών, τον αυθορμητισμό, τη χαρά της ανακάλυψης των συνδυασμών των ήχων και την πρωτοτυπία στη δημιουργία με δραστηριότητες με μουσικά όργανα. Συγκεκριμένα, μέσω του πειραματισμού στο πιάνο, το παιδί συνδυάζει τις κινητικές του δεξιότητες με τις γνωστικές, παίρνοντας αποφάσεις στη ροή του χρόνου για την εξέλιξη του μουσικού έργου που παίζει.

Ο πειραματισμός με τα μουσικά όργανα προσφέρει μια δημιουργική διεργασία για το παιδί που διεγείρει το ενδιαφέρον του, προσηλώνοντας την προσοχή του, βιώνοντας την «εμπειρία ροής» κατά την οποία απορροφάται πλήρως στη δραστηριότητα, έχοντας απώλεια της αίσθησης του χρόνου και του χώρου (Csikszentmihalyi, 1997 στο Kingscott και Durrant, 2010). Το παιδί καθώς

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

αυτοσχεδιάζει ανακαλύπτει, εξερευνά, λειτουργεί με τη φαντασία, ώσπου καταλήγει στη νέα μορφή έκφρασης (Σέργη, 1995).

Στην έρευνα της Burnard (2002), η διδασκαλία του αυτοσχεδιασμού σε μικρές ομάδες παιδιών ανέδειξε την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών. Ο συλλογικός αυτοσχεδιασμός απαιτεί την ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας, απαιτεί ενεργητική ακρόαση και ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Dobbins, 1980). Στην αρχή, οι μαθητές ενθαρρύνονταν να προγραμματίσουν προφορικά τον αυτοσχεδιασμό τους πριν την έναρξή του. Έπειτα, ακολουθούσε ο αυτοσχεδιασμός και ο σχολιασμός του από τα μέλη της ομάδας. Τα ερευνητικά ευρήματα περιλαμβάνουν τη συλλογική λήψη αποφάσεων, την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μελών της ομάδας, την ανάληψη ρίσκων κατά τον αυτοσχεδιασμό και την αξιολόγηση της από κοινού εμφάνισης.

Ακόμη, οι Wirtanen & Littleton (2004) στη έρευνά τους με μαθητές ατομικών μαθημάτων κλασικού πιάνου εντόπισαν στοιχεία έντονης κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά τη δημιουργική συνεργασία τους σε δραστηριότητες σύνθεσης με αυτοσχεδιασμό. Εκπαιδευτικός και μαθητής έπαιζαν μαζί, μοιράζονταν μουσικές ιδέες και έπειτα συζητούσαν και αξιολογούσαν την εμφάνισή τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τρόπους εισαγωγής του αυτοσχεδιασμού στο μάθημα πιάνου. Συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους παιδιά ηλικίας 13-15 χρονών αυτοσχεδιάζουν και δημιουργούν τα δικά τους μουσικά έργα με αφορμή ένα γνωστό τους γραπτό μουσικό κείμενο στα πλαίσια του ατομικού μαθήματος πιάνου σε ένα Μουσικό Γυμνάσιο. Θα διερευνηθεί: (α) πώς οι μαθητές/μαθήτριες αποφασίζουν και ορίζουν τους κανόνες του μουσικού αυτοσχεδιασμού που θα εκτελέσουν σε συνοδεία της εκπαιδευτικού, (β) σε ποιο βαθμό οι παραπάνω κανόνες τηρήθηκαν τελικά, μέσα από μια διαδικασία κοινωνικής

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

αλληλεπίδρασης και αναστοχαστικότητας των μαθητών/μαθητριών και της εκπαιδευτικού και (γ) πώς οι μαθητές/μαθήτριες εννοιολογούν την εμπειρία του αυτοσχεδιασμού και τη σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία.

## Κεφάλαιο 3

### Μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζεται η προβληματική και ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας. Αρχικά, περιγράφεται το γενικό πλαίσιο των ερευνητικών συναντήσεων με τους/τις μαθητές/μαθήτριες και ένα σύντομο προσωπικό προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα. Έπειτα, αναφέρονται οι τρόποι και τα αντίστοιχα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, καθώς επίσης, ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα ζητήματα δεοντολογίας και διασφάλισης της προστασίας των προσωπικών δεδομένων.

#### 3.1 «Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν» : η μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μία εις βάθος ανάλυση και σκιαγράφηση μιας συγκεκριμένης κατάστασης και εμπειρίας. Αναφέρεται στη μελέτη «ενός γεγονότος εν τη εξέλιξί του» (Adelman, 1980 στους Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στην παρούσα έρευνα θα μελετηθεί μία ομάδα μαθητών/μαθητριών, η οποία αποτελεί τμήμα του ευρύτερου συστήματος, δηλαδή του σχολείου, του εκπαιδευτικού συστήματος και των αναλυτικών προγραμμάτων που αφορούν τη μουσική. Η έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει την εμπειρία των παιδιών που αυτοσχεδιάζουν, ως περιπτώσεις μελέτης μοναδικών προσώπων σε πραγματικές καταστάσεις ζωής.

Η μελέτη περίπτωσης των παιδιών που αυτοσχεδιάζουν στην έρευνά μας βασίζεται στην εθνογραφική προσέγγιση στοχεύοντας να μεταφέρει τον αναγνώστη

στο πλαίσιο του περιγραφόμενου φαινομένου (Creswell, 2011), ώστε να συλλάβει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα άτομα τα γεγονότα και τις πράξεις στη ζωή τους. Σε μια εθνογραφική μελέτη, η πυκνή και ζωντανή περιγραφή των καταστάσεων που διερευνώνται εστιάζει σε βάθος στην αποτύπωση της οπτικής των συμμετεχόντων, επιδιώκοντας να συλλάβει τη διαφορετικότητα, τη μοναδικότητα και το στιγμιαίο χαρακτήρα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα προσπαθεί να περιγράψει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τους τρόπους ενσωμάτωσης του αυτοσχεδιασμού στο μάθημα πιάνου σε μια διαρκής κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών/μαθητριών με την εκπαιδευτικό στα πλαίσια του ατομικού μαθήματος στο Μουσικό Γυμνάσιο. Τα ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονται (α) στο πώς οι μαθητές/μαθήτριες αποφασίζουν και ορίζουν τους κανόνες του μουσικού αυτοσχεδιασμού που θα εκτελέσουν σε συνοδεία της εκπαιδευτικού, (β) σε ποιο βαθμό οι παραπάνω κανόνες τηρήθηκαν τελικά, μέσα από μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αναστοχαστικότητας των μαθητών/μαθητριών και της εκπαιδευτικού και (γ) πώς οι μαθητές/μαθήτριες εννοιολογούν την εμπειρία του αυτοσχεδιασμού και τη σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σχετικά με την περιγραφή των βημάτων των ερευνητικών μας συναντήσεων με τους/τις μαθητές/μαθήτριες, σημειώνουμε τα εξής: η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια καλεί το/τη μαθητή/μαθήτρια να επεξεργαστεί ένα μουσικό κομμάτι από το ρεπερτόριο του πιάνου που έχει μάθει να παίζει και να δημιουργήσει ένα δικό του/της καινούριο κομμάτι στο πιάνο. Το γραπτό μουσικό κείμενο, δηλαδή, μετασχηματίζεται σε πηγή έμπνευσης για τη δημιουργία καινούριων μουσικών έργων. Μέσα από τη δημιουργική διαδικασία επεξεργασίας του γραπτού κειμένου, οι μαθητές/μαθήτριες πειραματίστηκαν με τις μουσικές φράσεις και αυτοσχεδίασαν στο πιάνο ένα δικό τους



μουσικό κομμάτι. Οι μουσικοί πειραματισμοί έγιναν σε ένα πλαίσιο συνεχούς αλληλεπίδρασης με την εκπαιδευτικό, κατά το οποίο δοκιμάζονταν με παραδείγματα στο πιάνο διάφοροι τρόποι επεξεργασίας, εκτέλεσης και ερμηνείας του αρχικού κομματιού (με παραλλαγές, μιμήσεις, αντιθέσεις στο στυλ και τα θεωρητικά στοιχεία, εισαγωγή νέων μουσικών ιδεών). Συγκεκριμένα, η πορεία της διδασκαλίας και επεξεργασίας του δοσμένου μουσικού κομματιού γινόταν εξελικτικά, αφού πρώτα ο μαθητής ή η μαθήτρια είχε μάθει να εκτελεί σε ικανοποιητικό βαθμό το συγκεκριμένο κομμάτι, τόσο από τεχνική όσο και από ερμηνευτική άποψη.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός προέτρεπε το μαθητή/τη μαθήτρια να δοκιμάσει να δημιουργήσει ένα νέο μουσικό κομμάτι που θα μοιάζει με το αρχικό, παίζοντάς το λίγο διαφορετικά, ενώ ταυτόχρονα η ίδια τον/τη συνόδευε στο πιάνο. Ακολουθούσε η δημιουργική επεξεργασία μουσικών μοτίβων που επέλεγε ο μαθητής ή η μαθήτρια, σε ένα πλαίσιο συζήτησης με την εκπαιδευτικό και πειραματισμών με διαφορετικές ιδέες και δυνατότητες. Μέσα από τον εμπνευστικό ρόλο της εκπαιδευτικού, ο μαθητής ή η μαθήτρια αντλούσε το περιεχόμενο από το γραπτό μουσικό έργο, το οποίο στη συνέχεια επεξεργαζόταν. Η διαδικασία της επεξεργασίας και του αυτοσχεδιασμού ηχογραφήθηκε μετά από γραπτή άδεια των γονέων / κηδεμόνων των μαθητών/μαθητριών. Συμπληρωματικά, κρατήθηκαν και γραπτές σημειώσεις από την παρατήρηση της εκπαιδευτικού. Έπειτα, ακολουθούσε αναστοχαστική συζήτηση της εκπαιδευτικού με το μαθητή/τη μαθήτρια, κατά την οποία διερωτήθηκαν οι τρόποι επεξεργασίας, οι αποφάσεις που είχε να πάρει κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού, οι μουσικές ιδέες που συγκράτησε στην μνήμη του/της, η συνολική εκτίμηση της προσπάθειάς του/της, τυχόν αλλαγές που προέκυψαν στην εκτέλεση του αυτοσχεδιασμού κ.α.

### 3.2 Τα πρόσωπα της έρευνας

Τα πρόσωπα που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν πέντε μαθητές του Μουσικού Σχολείου στο οποίο υπηρετούσε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν τρία κορίτσια ηλικίας 13 ετών, τα οποία παρακολουθούσαν την Α' τάξη Γυμνασίου, ένα κορίτσι ηλικίας 14 ετών από τη Β' τάξη Γυμνασίου και ένα αγόρι ηλικίας 15 ετών από τη Γ' τάξη Γυμνασίου. Οι συγκεκριμένοι μαθητές προέρχονταν από παρόμοιο (μεσαίο) κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και επιλέχθηκαν με τα εξής κριτήρια: είχαν επιλέξει το πιάνο ως όργανο επιλογής, γεγονός που σημαίνει ότι παρακολουθούσαν το μάθημα πιάνου τρεις ώρες την εβδομάδα (μία ώρα ως υποχρεωτικό όργανο ευρωπαϊκής μουσικής και άλλες δύο ώρες ως όργανο επιλογής). Συγκεκριμένα, συμμετείχαν η Ζοζεφίνα (Α' τάξη Γυμνασίου), πρώτου επιπέδου Κατωτέρας στο πιάνο, η οποία είχε μεγάλο ενδιαφέρον να μάθει να αυτοσχεδιάζει και να συνθέτει τα δικά της κομμάτια στο πιάνο, η Μαρία (Α' τάξη Γυμνασίου), δευτέρου επιπέδου Κατωτέρας σχολής στο πιάνο, η οποία παρακολουθούσε μαθήματα σε ωδείο επί τρία χρόνια και γνώριζε τη θεωρία της μουσικής, η Δήμητρα (Α' τάξη Γυμνασίου), η οποία παρακολουθούσε επί τέσσερα χρόνια μαθήματα πιάνου και τρίτου επιπέδου θεωρίας σε ωδείο, η Ελένη (Β' τάξη Γυμνασίου), πρώτου επιπέδου Μέσης σχολής στο πιάνο, η οποία παρακολουθούσε επί πέντε χρόνια μαθήματα πιάνου εκτός σχολείου, με θεωρητικές γνώσεις πρώτου επιπέδου Αρμονίας, και ο Αλέξανδρος (Γ' τάξη Γυμνασίου), ο οποίος είχε πιστοποιημένη διάγνωση δυσλεξίας, είχε ξεκινήσει να μαθαίνει πιάνο στο Μουσικό Σχολείο, βρισκόταν σε αρχάριο επίπεδο, και είχε μεγάλο ενδιαφέρον για να μάθει να αυτοσχεδιάζει.

Επίσης, οι μαθητές/μαθήτριες είχαν αναπτύξει καλές σχέσεις με την εκπαιδευτικό από την αρχή των μαθημάτων της σχολικής χρονιάς. Το γεγονός αυτό

αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα δημιουργίας φιλικού κλίματος στην τάξη, καθώς τα παιδιά διευκολύνονταν να εκφράσουν ελεύθερα τις μουσικές τους ιδέες, τον αυθορμητισμό και την αισθητική ικανοποίησή τους. Ακόμη ένα κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων ήταν το γεγονός ότι είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σύνθεση δικών τους μουσικών έργων στο πιάνο ή και με άλλα όργανα, επιδιώκοντας να διευρύνουν τις δυνατότητες που τους προσέφερε το μάθημα πιάνου στο Μουσικό Σχολείο. Συνεπώς, πρόκειται για μια *σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling)*, κατά την οποία επιλέγονται συμμετέχοντες που πληρούν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που συνάδουν με το χαρακτήρα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008).

Η υποφαινόμενη εκπαιδευτικός-ερευνήτρια που συμμετείχε ενεργά στις συναντήσεις με τα παιδιά ήταν στην ηλικία των 28 ετών και είχε προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία πέντε χρόνων στα Μουσικά Γυμνάσια για το ατομικό μάθημα πιάνου. Ήταν η τέταρτη συνεχή χρονιά που υπηρετούσε στο συγκεκριμένο Μουσικό Γυμνάσιο που πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Το προσωπικό ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας για τον αυτοσχεδιασμό αποτέλεσε το έναυσμα για την ενσωμάτωσή του στην πρακτική της διδακτικής του πιάνου και αποτέλεσε το κίνητρο για τη διερεύνηση των διδακτικών τρόπων που προάγουν τη δημιουργικότητα και την έκφραση των παιδιών. Η ίδια προτίμησε να υλοποιήσει αυτήν την έρευνα με τους μαθητές της, καθώς επιθυμούσε να δημιουργήσει οικείο, εκπαιδευτικό κλίμα σε άμεσο χρονικό διάστημα, καθώς υπήρχαν αρκετοί περιορισμοί του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Μέσα από τη βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας οδηγήθηκε στην αυτο-βελτίωσή της τόσο ως εκπαιδευτικός όσο και ως άνθρωπος.

### 3.3 Οι τρόποι συλλογής των δεδομένων

Οι τρόποι και τα αντίστοιχα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων είναι τα ακόλουθα:

- η συμμετοχική παρατήρηση στην οποία εμπλέκεται η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια (*participant as observer*)
- οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά (τους μαθητές και τις μαθήτριες) πριν και μετά τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού (Παραρτήματα Β και Γ).
- οι ηχογραφήσεις των μαθημάτων Πιάνου και των μουσικών αυτοσχεδιασμών των μαθητών/μαθητριών
- σημειώσεις πεδίου/ ημερολόγιο καταγραφής της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας (*field notes*) (γραπτές παρατηρήσεις και σημειώσεις κατά τη διάρκεια και μετά το μάθημα) (Robson, 2007).
- «ανοιχτού τύπου» ερωτηματολόγιο των μαθητών για τη γραπτή έκφραση της γνώμης τους τις ερευνητικές μας συναντήσεις, το οποίο τους δόθηκε μετά τη λήξη της έρευνας (Παράρτημα Δ).

Στην περίπτωση της συμμετοχικής παρατήρησης η ταυτότητα της ερευνήτριας ήταν γνωστή στους μαθητές/στις μαθήτριες και υπήρχε συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς και ανάπτυξη καλών σχέσεων, όπως εξάλλου το επιτρέπει η φύση του ατομικού μαθήματος πιάνου. Η ερευνήτρια συνέλεξε πλούσια, ποιοτικά δεδομένα και πληροφορίες μέσω της παρατήρησης, αλλά και μέσω της ενεργούς συμμετοχής της στις δραστηριότητες του αυτοσχεδιασμού (Ιωσηφίδης, 2008).

Η συνέντευξη ως τρόπος συλλογής δεδομένων χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση προσωπικών εμπειριών, αντιλήψεων, για την περιγραφή κοινωνικών διαδικασιών. Οι συνεντεύξεις με παιδιά απαιτούν να έχει εδραιωθεί η εμπιστοσύνη

με τη συνεντεύκτρια, να έχει υπερνικηθεί η επιφυλακτικότητα και να διατηρείται η ανεπισημότητα, να ξεπεραστούν τα προβλήματα έκφρασης των παιδιών που δυσκολεύονται, και η ερευνήτρια να αφουγκράζεται τη γνώμη των παιδιών πέρα από την αναμενόμενη απάντηση που πιστεύουν ότι θέλει να ακούσει (James, 1988 στους Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα πιάνου, κατά την ώρα του ατομικού μαθήματος πιάνου. Η διάρκειά τους ήταν περίπου 30 λεπτά και καταγράφηκαν με ψηφιακή συσκευή ηχογράφησης, αποθηκεύτηκαν σε πολλαπλά μέσα για την ασφάλειά τους και στη συνέχεια έγινε η απομαγνητοφώνησή τους. Το περιεχόμενο των ημι-δομημένων συνεντεύξεων ήταν σχετικό με τα θέματα των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας. Πρόκειται για ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες αφήνουν τον/την ερωτώμενο/ερωτώμενη να αναπτύξει ελεύθερα την απάντησή του/της. Οι ερωτήσεις είχαν έναν ορισμένο βαθμό σχεδιασμού πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά υπήρξε και αρκετή ευελιξία κατά την υλοποίηση. Είναι περιγραφικές (*descriptive questions*) και δομικές (*structural questions*) ερωτήσεις που κινούνται στον άξονα διερεύνησης της διαδικασίας μετάβασης από το γραμμένο μουσικό κείμενο στην παραγωγή του νέου, αυτοσχεδιαστικού μουσικού κομματιού από το μαθητή/ τη μαθήτρια. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης ερωτήσεις εμβάθυνσης (*probes*), καθώς και ερωτήσεις συνέχειας (*continuation probes*) για εμπλουτισμό των ερωτώμενων με περισσότερες λεπτομέρειες (Ιωσηφίδης, 2008).

Συγκεκριμένα, πριν από κάθε αυτοσχεδιασμό, κατά τη συζήτηση επεξεργασίας του δοσμένου αρχικού κομματιού (ημι-δομημένες συνεντεύξεις) σε κάθε μαθητή/μαθήτρια έγιναν οι ερωτήσεις που βρίσκονται στο Παράρτημα Β. Ακολουθούσε ο αυτοσχεδιασμός του/της μαθητή/μαθήτριας, οι οποίοι έπαιζαν από τη

μεσαία και προς τα πάνω (ψηλή) περιοχή του πιάνου με την αρμονική συνοδεία της εκπαιδευτικού στη χαμηλή περιοχή του πιάνου. Έπειτα, η εκπαιδευτικός συζητούσε με το/τη μαθητή/μαθήτρια σχετικά με τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις κάθε μαθητή/μαθήτριας μετά τον αυτοσχεδιασμό έγιναν με βάση τη λίστα ερωτήσεων που βρίσκεται στο Παράρτημα Γ.

Η ερευνήτρια με την ιδιότητά της ως συνεντεύκτρια γνώριζε καλά το αντικείμενο της συζήτησης, είχε αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίας συμπάθειας με τους συμμετέχοντες, ήταν οργανωτική και καθοδηγητική στο θέμα της συζήτησης, χρησιμοποιούσε απλή και σαφή γλώσσα. Επίσης, ήταν ευγενική με τα παιδιά, δίνοντάς τους τον απαραίτητο χρόνο να εκφραστούν με το δικό τους τρόπο και ρυθμό και είχε ευαισθησία στη μη λεκτική επικοινωνία. Ακόμη, διατύπωνε ερωτήσεις για να ελέγξει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των λεγομένων των παιδιών και προσπάθησε να ανακαλεί στη μνήμη της τις προηγούμενες δηλώσεις των παιδιών και να τις συσχετίζει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Kvale, 1996: 148-9 στους Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Το ημερολόγιο καταγραφής της ερευνήτριας αφορούσε προσωπικές σημειώσεις, σκέψεις ή εντυπώσεις που δημιουργήθηκαν σε κάθε φάση της ερευνητικής διαδικασίας. Η καταγραφή των σημειώσεων πεδίου (*field notes*) γινόταν στο άμεσο χρονικό διάστημα μετά την παρατήρηση, για να μπορέσει η ερευνήτρια να ανακαλέσει με επάρκεια τις πληροφορίες και τα στοιχεία περιγράφοντας εμπειριστατωμένα τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού. Οι καταγραφές αυτές βοήθησαν στην περιγραφή της συμπεριφοράς και της παρουσίας των μαθητών/μαθητριών σε κάθε αυτοσχεδιασμό, ενώ αργότερα χρησίμευσαν στην κατηγοριοποίηση και ερμηνεία των δεδομένων (Ιωσηφίδης 2008; Robson, 2007; Cohen, Manion & Morrison, 2008).

### 3.4. Το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας

Το Σχολείο που επιλέχθηκε να γίνει η έρευνα είναι το Μουσικό Γυμνάσιο στο οποίο υπηρετούσε η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια. Έπειτα από συνάντηση με τη Διευθύντρια του Σχολείου, τους γονείς των μαθητών/μαθητριών και τους ιδίους και ενημέρωση αυτών για το θέμα, τους σκοπούς και το χρονοδιάγραμμα της έρευνας, συμφωνήθηκε να συμμετάσχουν στην έρευνα οι πέντε μαθητές/μαθήτριες της υπογράφουσας εκπαιδευτικού. Η έρευνα διήρκεσε χρονικά περίπου τρεις μήνες, από τέλη Ιανουαρίου ως αρχές Μαΐου 2014. Ο κάθε μαθητής ή η κάθε μαθήτρια απασχολούνταν μία φορά την εβδομάδα εντός του μαθήματος πιάνου του ωρολογίου προγράμματος του Σχολείου, χωρίς να παρεμποδιστεί η ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας.

### 3.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η έννοια της εγκυρότητας (*validity*) αναφέρεται στο κατά πόσο τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται στους αρχικούς ερευνητικούς σκοπούς, δηλαδή αν τα δεδομένα που συνελέγησαν και αναλύθηκαν, απαντούν με ικανοποιητικό τρόπο στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, (Ιωσηφίδης, 2008). Στην ποιοτική έρευνα, η εγκυρότητα πρέπει να είναι συνεπής ως προς τη γενικευσιμότητα.

Στην παρούσα έρευνα τηρήθηκαν τα εξής κριτήρια που υπαγορεύουν τις αρχές της εγκυρότητας: η εμπιστοσύνη στα δεδομένα, η αυθεντικότητα των δεδομένων, το γεγονός, δηλαδή, ότι η ερευνήτρια παρουσιάζει την κατάσταση που ερευνάται από τη ματιά των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Επίσης, η

περιγραφική φύση των δεδομένων, η ανάλυσή τους με επαγωγικό τρόπο και η παρουσίασή τους χρησιμοποιώντας περισσότερο την ορολογία των συμμετεχόντων και λιγότερο την ορολογία της ερευνήτριας.

Επίσης, οι απειλές στην εγκυρότητα στο στάδιο του σχεδιασμού της έρευνας ελαχιστοποιήθηκαν με την επιλογή του κατάλληλου χρονοδιαγράμματος, της κατάλληλης μεθοδολογίας ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, με την επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων ώστε να συλλεχθούν ακριβή και περιεκτικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, στις συνεντεύξεις έγινε προσπάθεια να επιτευχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία με την ελαχιστοποίηση της μεροληψίας (συμπεριφορές, απόψεις και προσδοκίες) της ερευνήτριας απέναντι στους συμμετέχοντες, με το γεγονός ότι η ερευνήτρια δεν προσπαθούσε να αναζητήσει απαντήσεις που να υποστηρίζουν τις απόψεις της, το ότι δεν υπήρχαν παρανοήσεις από την πλευρά της ερευνήτριας για το τι λέει ο μαθητής ή η μαθήτρια, ούτε από την πλευρά των ερωτώμενων για το τι τους ρωτούν. Με τη λεπτομερή περιγραφή του σχεδιασμού της ερευνητικής διαδικασίας και των ευρημάτων που προκύπτουν, καθίσταται δυνατό σε κάθε ενδιαφερόμενο αναγνώστη να ελέγξει τα συμπεράσματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Στο στάδιο της ανάλυσης περιορίστηκαν οι απειλές στην εγκυρότητα με τη χρήση της επικύρωσης των συμμετεχόντων στο τέλος της έρευνας, την αποφυγή εξαγωγής συμπερασμάτων που δε δύνανται να υποστηριχθούν από τα δεδομένα και τον περιορισμό των προκαταλήψεων της ερευνήτριας που πιθανόν να οδηγούσαν σε υποκειμενικές κρίσεις. Στο στάδιο της παρουσίασης, οι απειλές στην εγκυρότητα ελαχιστοποιήθηκαν με τη χρήση όλων των δεδομένων και όχι με επιλεκτική χρήση τους, με την ανάδειξη του πλαισίου και των παραμέτρων της έρευνας, με την



ανάδειξη του βαθμού εμπιστοσύνης που μπορεί να αποδοθεί στα δεδομένα και με τη διασφάλιση της απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων.

Για να ενισχυθεί η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του τριγωνοποίησης (*triangulation*), η οποία επιβεβαιώνει τα ίδια αποτελέσματα μέσα από τη χρήση πολλών και διαφορετικών μεθόδων συλλογής των δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν η ημι-δομημένες συνεντεύξεις των μαθητών/μαθητριών πριν και μετά τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού, η συμμετοχική παρατήρηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, το ημερολόγιο καταγραφής της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας, και το «ανοιχτού τύπου» ερωτηματολόγιο των μαθητών στη λήξη της έρευνας.

Η έννοια της αξιοπιστίας (*reliability*) αναφέρεται στη συνέπεια (*consistency*) και τη δυνατότητα αναπαραγωγής της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή κατά πόσο τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν αξία και απήχηση και σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις, δηλαδή αν άλλοι ερευνητές χρησιμοποιήσουν και αναλύσουν τα ίδια δεδομένα, μπορούν να οδηγηθούν σε ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα (Ιωσηφίδης, 2008). Η έννοια της αναπαραγωγής περιλαμβάνει την επαναληπτικότητα μέσω της σταθερότητας και της μορφής των παρατηρήσεων της ερευνήτριας. Επίσης, η αξιοπιστία περιλαμβάνει την έννοια της φερεγγυότητας, η οποία στην παρούσα έρευνα επιτεύχθηκε με την τριγωνοποίηση, την παρατεταμένη χρονικά εμπλοκή στο πεδίο και την επίμονη παρατήρηση της ερευνήτριας, τις αναστοχαστικές επιθεωρήσεις και την επικύρωση των αποτελεσμάτων από τους συμμετέχοντες.

Σύμφωνα με τους Χασάνδρα και Γούδα (2003), οι τεχνικές που ενισχύουν την εξαγωγή αξιόπιστων ευρημάτων είναι η παρατεταμένη ενασχόληση της ερευνήτριας πριν τη διεξαγωγή της έρευνας ώστε να εξοικειωθεί με το περιβάλλον, ώστε να εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Επίσης, η επίμονη παρατήρηση της ερευνήτριας, η οποία στόχευε στον εντοπισμό λεπτομερειών σχετικών με τους σκοπούς της έρευνας και η χρήση περισσότερων από μία μεθόδων συλλογής δεδομένων ώστε να γίνει διασταύρωση των διαφορετικών στοιχείων, χρησιμοποιήθηκαν για να δώσουν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

Η επίδραση της ερευνήτριας στην ερμηνευτική λογική της ποιοτικής έρευνας είναι ένας παράγοντας που φανερώνει ότι η γνώση που παράγει ερευνώντας αυτά τα φαινόμενα είναι σχετική και ότι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ίδια, τη στάση της, την ικανότητά της να διεισδύσει σε αυτά και από τις προκαταλήψεις και τις ιδέες που έχει, από το πώς θα χειριστεί αυτή και οι συμμετέχοντες στην έρευνα την ερευνητική διαδικασία. Με άλλα λόγια, τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σίγουρα μοναδικά και δεν είναι δυνατό να επαναληφθούν για να επιβεβαιωθούν, αφού εξαρτάται από τις περιπτώσεις των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

### 3.6 Ζητήματα Δεοντολογίας

Η έρευνα διεξήχθη με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και με τη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 28/2014, αριθμός πρωτοκόλλου 71504/Γ2). Τα προσωπικά δεδομένα που προέκυψαν είναι απόρρητα και χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τους σκοπούς της μελέτης, προκειμένου να διεξαχθούν τα συμπεράσματα και καθόλου πέραν τούτου. Το περιεχόμενο και η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τους/τις μαθητές/μαθήτριες προσαρμόστηκε στις ανάγκες και τα συναισθήματα των μαθητών/μαθητριών, ήταν κατάλληλο και σχετικό με το αντικείμενο του μαθήματος

πιάνου (Mason, 2003). Οι μαθητές/μαθήτριες, οι οποίοι/οποίες αναφέρονται με ψευδώνυμα, δεν εξαναγκάστηκαν να συμμετάσχουν και είχαν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν όποτε ήθελαν (Robson, 2007). Βασική παράμετρος της ερευνητικής διαδικασίας ήταν η διασφάλιση της πληροφορημένης, ενυπόγραφης συναίνεσης των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/μαθητριών για τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στην έρευνα, καθώς και για την άδεια ηχογράφησης των συγκεκριμένων μαθημάτων Πιάνου. Το έντυπο της γραπτής συγκατάθεσης των γονέων/κηδεμόνων βρίσκεται στο Παράρτημα Α. Συγκεκριμένα, οι ηχογραφήσεις των μαθημάτων πιάνου και των μουσικών αυτοσχεδιασμών των μαθητών/μαθητριών απομαγνητοφωνήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για την έκδοση των αποτελεσμάτων της έρευνας, λαμβάνοντας όλα τα αναγκαία νόμιμα μέτρα για την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα, την προστασία, την εντιμότητα, την αξιοπρέπεια, και εχεμύθεια των προσωπικών δεδομένων.

## Κεφάλαιο 4

### Ανάλυση

Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται διεξοδικά όλα τα βήματα με τα οποία έγινε η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Αρχικά, περιγράφονται οι συναντήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με τα παιδιά, παρέχοντας αρκετά χωρία από τα λόγια των παιδιών, έτσι ώστε να γίνει πιο άμεση και εμπειριστατωμένη η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια, παραθέτονται τα βήματα της κωδικοποίησης των δεδομένων με συγκεκριμένα παραδείγματα για κάθε μαθητή/μαθήτρια. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναλυτική παρουσίαση των ευρύτερων κατηγοριών – εννοιών που αναδύθηκαν, το σύνολο των οποίων απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα.

#### 4.1 Οι συναντήσεις με τα παιδιά

Σε αυτή την υποενότητα περιγράφονται οι συναντήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με τον κάθε ένα μαθητή/με την κάθε μία μαθήτρια ξεχωριστά, καθώς παραθέτονται αναλυτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις τους πριν και μετά τον αυτοσχεδιασμό τους. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι επιχειρείται μια εις βάθος θεώρηση και ερμηνευτική ανάλυση των λεγόμενων της Μαρίας, της Ζοζεφίνας, της Ελένης, της Δήμητρας και του Αλέξανδρου.

#### **4.1.1 Μαρία: από την προσήλωση στη συγχορδία στην απελευθέρωση του αυτοσχεδιασμού**

Η περίπτωση της Μαρίας, μαθήτριας της Α΄ τάξης του Μουσικού Γυμνασίου, η οποία παρακολουθεί μαθήματα πιάνου εδώ και τρία χρόνια, δηλαδή δευτέρου επιπέδου Κατωτέρας σχολής και γνωρίζει καλά τη Β΄ θεωρία της μουσικής, περιγράφει την εξελικτική πορεία της δημιουργικότητας μέσω της εξάσκησής της με τον αυτοσχεδιασμό. Αρχικά, η Μαρία ήταν προσηλωμένη στις συγχορδίες και στην αρμονία που έπρεπε να ταιριάζει στη μελωδία που αυτοσχεδίαζε κάθε φορά, κοιτούσε συχνά τη δοσμένη παρτιτούρα προσπαθώντας να δανειστεί μουσικό υλικό. Σχετικά με τον πειραματισμό, χρειαζόταν μεγάλη ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού για να πάρει πρωτοβουλίες και να εμπιστευτεί τις ικανότητές της, ώστε να αποκτήσει άνεση στην εξερεύνηση της μουσικής. Με την πάροδο των πέντε συνολικά αυτοσχεδιασμών που πραγματοποιήσαμε, κατάφερε με εξελικτική πρόοδο να εκφραστεί και να αφηθεί ελεύθερη μουσικά, να επικοινωνήσει και αλληλεπιδράσει με την εκπαιδευτικό, να αναστοχαστεί, να μάθει τρόπους μουσικής επεξεργασίας και να τονώσει την αυτοπεποίθησή της, να δημιουργήσει μάλιστα και δική της σύνθεση (*Το Κύμα*) και να βιώσει στιγμές «εμπειρίας ροής».

Στη συνέντευξη που έγινε πριν τον πρώτο αυτοσχεδιασμό, δηλαδή στη συζήτηση επεξεργασίας του δοσμένου κομματιού και εξεύρεσης παραλλαγών του αρχικού υλικού, ώστε να τις χρησιμοποιήσει κατά τον αυτοσχεδιασμό, η Μαρία είχε νέες ιδέες σχετικές με τρίφωνες συγχορδίες, κάθετα διαστήματα 3<sup>ης</sup>, οκτάβες, που δηλώνουν την καλή γνώση της σε θεωρητικά στοιχεία, αλλά και τη στήριξή της σε

αυτά. Η έκφρασή της «*ωχ, έπαιξα μια λάθος νότα, δεν ταιριάζει στη μελωδία!*» αποκαλύπτει το δισταγμό της να πειραματιστεί με νέες νότες, ώστε να αλλάξει την αρχική μελωδία και να δημιουργήσει μία νέα, δική της. Παρόλα αυτά, έδειχνε προθυμία να συνεργαστεί και να γνωρίσει αυτό τον «*άγνωστο τρόπο σύνθεσης*», τον αυτοσχεδιασμό, πάντα βέβαια με τη συνεχή ενθάρρυνση και επιβράβευση της εκπαιδευτικού.

Στον επόμενο αυτοσχεδιασμό που στηρίχθηκε στο μοτίβο του κομματιού του Burgmuller, *Arabesque*, η Μαρία άρχισε να ξεπερνά τη δυσκολία στη φαντασία που στηριζόταν στην εμμονή της στους κανόνες της θεωρίας, και να προτείνει ολοένα και περισσότερες πρωτοποριακές ιδέες κατά την επεξεργασία του δοσμένου κομματιού πριν τον αυτοσχεδιασμό. Η δημιουργικότητά της ξεκίνησε να αποκαλύπτεται περισσότερο κατά τον τρίτο αυτοσχεδιασμό που στηρίχθηκε στο κομμάτι του Chopin *Funeral March*, φτάνοντας στην αποκορύφωσή της στον τέταρτο αυτοσχεδιασμό που κάναμε με έμπνευση το *Χάρτινο το φεγγαράκι* του Μ. Χατζιδάκι.

Διαβατικές νότες, ρυθμικά μοτίβα, αναστροφή διαστημάτων, χρήση ψηλής περιοχής του πιάνου για διαφορετικό ηχόχρωμα ήταν μερικές από τις ιδέες που ανέφερε στην τρίτη συνέντευξη πριν ότι θα χρησιμοποιήσει στον αυτοσχεδιασμό της. Παρόλα αυτά, την ώρα του αυτοσχεδιασμού, η Μαρία έπαιζε νέες ιδέες που δεν είχε αναφέρει πριν ότι θα χρησιμοποιήσει, γεγονός που φανερώνει τη δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό που προσφέρει ο αυτοσχεδιασμός. Μελωδική κίνηση διαστημάτων, αλλοιώσεις, μεταφορά σε άλλη τονικότητα, νέες προτάσεις στη δυναμική των φράσεων, μιμήσεις, μουσικός διάλογος με τη συνοδεία της εκπαιδευτικού (ερωτήσεις και απαντήσεις) ήταν μερικές από τις ιδέες που εμφάνισε κατά τη διάρκεια του τέταρτου αυτοσχεδιασμού της, ο οποίος διήρκεσε περίπου εννέα λεπτά.

*«Οι ιδέες που λέγαμε πριν τον αυτοσχεδιασμό ήταν μόνο ένα στοιχείο, αφού εκείνη τη στιγμή γινόντουσαν άλλα, διαφορετικά, καινούρια». Όπως χαρακτηριστικά η ίδια είπε ενθουσιασμένη, «Ήταν ΤΕ-ΛΕΙ-Ο! Δεν έχω κάνει καλύτερο αυτοσχεδιασμό!» εκφράζοντας τη χαρά για τη δημιουργία της, την ικανοποίηση και την αυτοπεποίθησή της μετά την αυτοσχεδιαστική εμπειρία.*

Αναφορικά με τις αποφάσεις που είχε να πάρει κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού, χαρακτηριστικά τόνισε στη συνέντευξη μετά τον τέταρτο αυτοσχεδιασμό, *«ήμουν πολύ αφοσιωμένη, δεν κοιτούσα καθόλου εσάς, μόνο σας άκουγα... Ό,τι έπαιζα, έπαιζα!...», «ήταν πιο εύκολο και πιο ωραίο τώρα που δεν σας έβλεπα και μόνο σας άκουγα, καθώς αυτοσχεδίαζα».* Δηλαδή, ο οδηγός για να προχωράει παρακάτω στην αυθόρμητη σύνθεσή της ήταν καθαρά η προσωπική της προτίμηση στις συνηχήσεις της μελωδίας που συνέθετε στα πρίμα σε σχέση με τη συνοδεία της εκπαιδευτικού στα μπάσα, δηλαδή η ενεργητική/κριτική μουσική ακρόαση. Ιδιαίτερα ο τέταρτος και ο πέμπτος αυτοσχεδιασμός που στηρίχθηκε στη δική της σύνθεση *«Το Κύμα»*, χαρακτηρίζονται από συνεχή αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό, μουσικούς διαλόγους μεταξύ τους, μιμήσεις, ερωτήσεις και απαντήσεις στις νέες μελωδικές φράσεις, στο στυλ και τα ρυθμικά μοτίβα.

Επίσης, στη συνέντευξη μετά τον αυτοσχεδιασμό για το *«Χάρτινο το φεγγαράκι»*, χαρακτηριστικά επισημαίνει *«ήταν ο μόνος αυτοσχεδιασμός που αφέθηκα ελεύθερη!»*, *«...με είχε παρασύρει το κομμάτι, δε σκεφτόμουν και πολύ, ήταν πιο πολύ αυθόρμητο!...»* στοιχεία που αποκαλύπτουν ότι εκφράστηκε πραγματικά ελεύθερα μέσω του αυτοσχεδιασμού της, συγκριτικά με τους αρχικούς αυτοσχεδιασμούς της που δεν είχε καταφέρει να νιώσει αυτή την ελευθερία. Επίσης, αποκαλύπτεται ότι βίωσε μια «εμπειρία ροής», καθώς ήταν πλήρως απορροφημένη στη μουσική

δραστηριότητα του πειραματισμού, ενώ παραδέχεται το στοιχείο του αυθορμητισμού κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού.

Σχετικά με την ιδέα να αλλάξει το αγαπημένο της κομμάτι (*Χάρτινο το φεγγαράκι*), η Μαρία υποστήριξε μετά τον αυτοσχεδιασμό ότι δεν είχε πρόβλημα, αφού κράτησε τη βασική μελωδία του κομματιού, γεγονός που αποκαλύπτει τη δυνατότητα μερικής επεξεργασίας αγαπημένων μελωδιών, ενώ όπως αναφέρεται παρακάτω η Δήμητρα δεν δεχόταν να αλλάξει τις αγαπημένες τις μελωδίες, λόγω ακουστικής συνήθειας και προτίμησης.

Ακόμη, η συζήτηση επεξεργασίας με τη Μαρία πριν τον τελευταίο αυτοσχεδιασμό που κάναμε με έμπνευση το δικό της κομμάτι, *Το Κύμα*, το οποίο έπαιξε αρχικά από μνήμης, διήρκεσε πολύ λίγο (περίπου τέσσερα λεπτά) συγκριτικά με τις προηγούμενες συζητήσεις πριν τους αυτοσχεδιασμούς, οι οποίες όλες είχαν τη διπλάσια διάρκεια (περίπου οκτώ με δέκα λεπτά). Το γεγονός αυτό, ίσως, αποκαλύπτει την ευχέρεια που ένιωθε η Μαρία να δημιουργήσει νέες ιδέες, χωρίς να χρειάζεται ιδιαίτερη καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό, αφού πρόκειται για δική της σύνθεση, την άνεση και την αυτοπεποίθησή που είχε αποκτήσει με τις προηγούμενες εμπειρίες της στο να αυτοσχεδιάζει. Πράγματι, ο αυτοσχεδιασμός αυτός χαρακτηρίστηκε ως ο πιο πλούσιος σε νέες και αυθόρμητες ιδέες, όπως ποικίλματα, μεταφορά στην ομώνυμη ελάσσονα κλίμακα, ρυθμικές παραλλαγές μοτίβων, έκφραση συναισθημάτων με εναλλαγές στην ένταση και την άρθρωση των φράσεων.

Σχετικά με τις αποφάσεις που είχε να πάρει στο πώς θα κινηθεί καθώς αυτοσχεδίαζε, στην αναστοχαστική συνέντευξη μετά τον πρώτο αυτοσχεδιασμό υποστήριξε ότι «σκεφτόμουν ότι έπρεπε να είναι πιο λυπημένο στην αρχή, μετά να δίνει μια αισιοδοξία...». Επίσης, για τον τελευταίο αυτοσχεδιασμό «τα είχα σκεφτεί στο μυαλό μου και κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού και από πριν που δοκιμάζαμε στο



## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

*πιάνο και καμιά φορά έβγαιναν και αυθόρμητα!», στοιχεία που δηλώνουν τις προαποφασισμένες σκέψεις της για το στυλ του αυτοσχεδιαστικού κομματιού, εννοώντας τις αντιθέσεις στο ρυθμό και τη δυναμική των μερών του, καθώς χρησιμοποιούσε τις μελωδίες σε κατιούσα κίνηση, αργό τέμπο και χαμηλή ένταση για το λυπημένο στυλ και αντίστοιχα, τις γρήγορες αξίες που προχωρούσαν ανοδικά με δυνατή ένταση για το χαρούμενο και αισιόδοξο στυλ.*

Γενικά, η εμπειρία της Μαρίας από τους αυτοσχεδιασμούς, όπως η ίδια εξομολογήθηκε στην τελική της συνέντευξη, ήταν πολύ ευχάριστη και δημιουργική. *«Στην αρχή ήμουν πιο μαζεμένη, γιατί δεν ήξερα αν τα έκανα σωστά. Μετά συνήθισα στην ιδέα του αυτοσχεδιασμού, δηλαδή να βάλεις τη φαντασία σου να δουλέψει εκείνη τη στιγμή».* Ο αυτοσχεδιασμός, εκτός από μια δημιουργική δραστηριότητα, αποτέλεσε και μια μαθησιακή διαδικασία, η οποία συνέδεσε τη χαρά της δημιουργίας με τη διδασκαλία του οργάνου. Για παράδειγμα, υπήρχαν πολλές φορές κατά την επεξεργασία κάθε δοσμένου κομματιού, που η εκπαιδευτικός αναφέρθηκε σε θεωρητικά στοιχεία (αναγνώριση διαστημάτων και συγχορδιών, οπλισμός, κλίμακες, μετατροπές, βαθμίδες της αρμονίας, ρυθμός, δυναμική, άρθρωση), θέματα τεχνικής (δαχτυλισμός, άρθρωση) και ερμηνείας (εκφραστικότητα, εναλλαγές δυναμικής), τα οποία βοήθησαν τη μαθήτρια συνολικά στο παίξιμό της στο πιάνο.

*«Ο αυτοσχεδιασμός είναι κάτι πολύ ωραίο, πολύ δημιουργικό, δείχνεις τα συναισθήματά σου, εκφράζεις εκείνη τη στιγμή!...Σε κάνει να ξεφύγεις από την πραγματικότητα, πηγαίνεις σε έναν φανταστικό κόσμο με τον αυτοσχεδιασμό! Είναι ένα ταξίδι!»*

(Μαρία, τελική συνέντευξη)

#### 4.1.2 Ζοζεφίνα: οι στιγμές «εμπειρίας ροής» κατά τον αυτοσχεδιασμό

Η Ζοζεφίνα, μαθήτρια της Α΄ τάξης Γυμνασίου, είχε προηγούμενη εμπειρία με το πιάνο, όμως *«είχε να παίζει πιάνο εδώ και δύο χρόνια»*, λέγοντάς το με δυσαρέσκεια, αφού αναγκάστηκε να σταματήσει για προσωπικούς της λόγους. Η επιθυμία της να αρχίσει ξανά να παίζει πιάνο στο Μουσικό Σχολείο φαινόταν από την αρχή της σχολικής χρονιάς πολύ έντονη, όπως και η γρήγορη μάθησή της για καινούρια πράγματα αποκαλύφθηκε σε όλη την πορεία των αυτοσχεδιασμών που πραγματοποιήθηκαν. Με μια σύντομη επανάληψη της τεχνικής του πιάνου, η Ζοζεφίνα ξεκίνησε να παίζει κομμάτια πρώτου - δευτέρου επιπέδου Κατωτέρας, ενώ παράλληλα παρακολουθούσε εξωσχολικά μαθήματα Β΄ θεωρίας της μουσικής.

Η όλη της προσέγγιση στον αυτοσχεδιασμό ήταν από την αρχή ιδιαίτερα θερμή. Στους συνολικά οκτώ αυτοσχεδιασμούς που έγιναν στο χρονικό διάστημα της έρευνας, η Ζοζεφίνα ανέπτυξε ευφάνταστες ιδέες, δημιούργησε αυτοσχεδιασμούς με πρωτοτυπία, έχοντας πάντα ευχέρεια, ηρεμία και ελευθερία να εκφράζει τις σκέψεις της. Όπως σημειώνει στην τελική της συνέντευξη, *«ο αυτοσχεδιασμός είναι ένα αντίκτυπο του εαυτού μου στη μουσική»*, τονίζοντας τη σημασία της ψυχολογικής διάθεσης που βρισκόταν εκείνη τη στιγμή που αυτοσχεδίαζε, καθώς το αποτέλεσμα θα ήταν ανάλογο. Μέσω του αυτοσχεδιασμού βρήκε *«επιτέλους κάτι που να την εκφράζει»*, κάτι που το ήθελε εδώ και δύο χρόνια, καθώς ήταν για εκείνη κάτι καινούριο, που δεν το είχε ξανακάνει σε μαθήματα πιάνου.

Χαρακτηριστικό στοιχείο σε όλους τους αυτοσχεδιασμούς της Ζοζεφίνας ήταν οι στιγμές «εμπειρίας ροής» που βίωνε. «Όταν παίζω εκείνη τη στιγμή, δε βλέπω πουθενά, τα χέρια πηγαίνουν αυθόρμητα μόνα τους! Οι μελωδίες έρχονται από μόνες τους, δεν ξέρω πώς να το εξηγήσω, είναι σαν να υπνοβατώ!» παραδέχεται στην τελική της συνέντευξη, πράγμα που μπορεί να ερμηνευτεί με την πλήρη «εμβύθισή» της στη μουσική δημιουργία κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού. Επίσης, η μεγάλη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών της αποκαλύπτει τη διάθεσή της να μη θέλει να τελειώσει η δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού, στοιχείο που ταιριάζει σε μια «εμπειρία ροής» («αν δε χτυπούσε το κουδούνι για το επόμενο μάθημα, είμαι σίγουρη, ότι ο αυτοσχεδιασμός μας θα κρατούσε και μισή ώρα ή παραπάνω!»). Ακόμη, χαρακτήρισε το γεγονός «παράξενο» ότι ο πέμπτος αυτοσχεδιασμός διήρκεσε περίπου δέκα λεπτά, αφού «δεν κατάλαβε ότι κράτησε τόσο πολύ!».

Σχετικά με τη λήψη των αποφάσεων κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού, στον πρώτο αυτοσχεδιασμό που στηρίχθηκε στη σπουδή No.4 του Duvernoy, υποστηρίζει ότι έπαιξε αρχικά τις ιδέες που είχαν συζητήσει πριν με την εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα σκεφτόταν «τι άλλο μπορεί να ταιριάζει παρακάτω, δοκιμάζοντας κι άλλες παραδιπλανές νότες». Η άνεσή της να πειραματίζεται, να μη φοβάται να δοκιμάζει νέες ιδέες και η ελευθερία που ένιωθε κατά τον αυτοσχεδιασμό ίσως οφείλεται και στην μη κατοχή θεωρητικών γνώσεων αρμονίας, στοιχείο που φάνηκε αντίστροφα στην περίπτωση της Μαρίας.

Παρόλα αυτά, στον τρίτο αυτοσχεδιασμό μοιάζει να έχει πάρει την απόφασή της για τη δομή του κομματιού που θα αυτοσχεδιάσει από πριν, κατά την επεξεργασία του δοσμένου κομματιού. Συγκεκριμένα λέει, «ο αυτοσχεδιασμός είχε αρχή, μέση και τέλος. Στο μεσαίο μέρος μου βγήκε η κορύφωση, ίσως βέβαια, σχετίστηκε με το γεγονός ότι κατέβηκα σε πιο χαμηλή περιοχή για να βγει πιο δυνατός ήχος και μετά το

*ζαναέσβησα για να τελειώσει το κομμάτι. Αυτό έγινε ασυνείδητα»,* γεγονός που μπορεί να ερμηνευθεί ότι έκανε χρήση αντιθέσεων στην ένταση για να ξεχωρίσουν τα μέρη της νέας σύνθεσης. Επίσης, από τον πρώτο αυτοσχεδιασμό στη διαδικασία της επεξεργασίας που προηγήθηκε είχε δηλώσει ότι *«βρήκε την αγαπημένη της μελωδία και τα άλλα μοτίβα που έχουν συνδετικό ρόλο»*. Δηλώσεις που αποκαλύπτουν την προαποφασισμένη δομή στο μυαλό της είναι και οι παρακάτω που ειπώθηκαν στη συνέντευξη μετά τον τέταρτο αυτοσχεδιασμό:

*«Προσπάθησα να βγει κάτι ολοκληρωμένο»,*

*«Έπαιξα την αγαπημένη μελωδία στην αρχή..., μετά την ανέπτυξα, σε κάποιο σημείο έγινε η κορυφή του κομματιού, το δυνάμωσα και στο τέλος το κατέβασα (σε ένταση)».*

Όπως παραδέχεται ενθουσιασμένη στη συνέντευξη μετά τον πρώτο αυτοσχεδιασμό, *«επειδή στην αρχή ήμουν λίγο διστακτική, έπαιξα τις νότες του (δοσμένου) κομματιού, αλλά μετά που πήγα να το κάνω δικό μου, έπαιξα μια λάθος νότα και βρήκα ένα νέο συνδυασμό!»*. Η αναφορά της στο στοιχείο του «λάθους» γίνεται και στον τρίτο αυτοσχεδιασμό που στηρίχθηκε στο κομμάτι του Elias Davidsson, *Diver's Ragtime* που όπως είπε στη συνέντευξη αναστοχασμού *«έπαιξα κατά λάθος το μι και μου άρεσε και είπα, γιατί να μη δοκιμάσω και τις υπόλοιπες νότες!...»* Στο σημείο αυτό βλέπουμε ότι υπάρχει μια ισχυρή αντίληψη της Ζοζεφίνας όπως και της Μαρίας για τις «λάθος» νότες, εννοώντας τις διαφορετικές από το γραπτό κομμάτι νότες, νότες που δεν ανήκουν στο -αρχικό- κομμάτι του συγκεκριμένου συνθέτη, αλλά μπορεί να γίνουν νότες του κομματιού που συνθέτουν εκείνη τη στιγμή!

Η επικοινωνία με την εκπαιδευτικό κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού ήταν εξαιρετική, υπήρχε μουσικός διάλογος με σημεία ερωτήσεων-απαντήσεων, μιμήσεις,

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

αντιθέσεις, μεγεθύνσεις και σμικρύνσεις, αλλαγές στο ρυθμό, την ένταση και την άρθρωση, σημεία αντιστροφής των ρόλων ως συνοδεία και μελωδία, αυθορμητισμός νέων ιδεών που οδηγούσε σε περαιτέρω παραλλαγές. Ακόμη, κάποιες φορές, η Ζοζεφίνα κοιτούσε έντονα την εκπαιδευτικό κατά τη δημιουργική στιγμή, θέλοντας μάλλον να πάρει την έγκρισή της για να συνεχίσει παρακάτω ή για να μιμηθεί μουσικό υλικό, όπως η ίδια είπε μετά τον πέμπτο αυτοσχεδιασμό, *«σας κοιτούσα να δω τι παίζετε, πώς πάει ο ρυθμός, για να κάνω κάτι ανάλογο...»*. Δικαιολογώντας την ανάγκη της για την οπτική επαφή, δήλωσε, *«σας κοιτούσα, γιατί καμιά φορά οι πιανίστες συνεννοούνται με τα μάτια...»*.

Επίσης, κοινό στοιχείο που προκύπτει από τις δηλώσεις της στον πρώτο, στον τέταρτο και στον πέμπτο αυτοσχεδιασμό είναι, ότι εμπνεύστηκε από γνωστές μελωδίες τραγουδιών ή ακόμη και προηγούμενων κομματιών που είχε παίζει στο πιάνο. Το γεγονός αυτό παρουσιάστηκε σε όλες τις περιπτώσεις των μαθητών στην παρούσα έρευνα, και μπορεί να ερμηνευθεί ότι προηγούμενα ηχητικά ερεθίσματα ή αγαπημένες μουσικές προτιμήσεις και ακουστικές εμπειρίες παρουσιάζονται εκούσια ή ακούσια την ώρα του αυτοσχεδιασμού.

Στον πέμπτο αυτοσχεδιασμό που εμπνεύστηκε από το κομμάτι του J.Brahms *Cradle Song*, η Ζοζεφίνα υποστήριξε σχετικά με τις αποφάσεις που είχε να πάρει κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού ότι *«κάποια στιγμή κινήθηκα προς τα πάνω να δω πώς ακούγονται οι ψηλές νότες, είδα ότι ταιριάζουνε και μετά έπαιξα τις οκτάβες στην ψηλή περιοχή»*. Από το δεδομένο αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αυθόρμητη εξερεύνηση σε συνδυασμό με την προσωπική ακουστική προτίμηση του (ηχητικού) αποτελέσματος εκείνης της στιγμής καθοδηγούν την πορεία του αυτοσχεδιασμού.

Ένα σημαντικό ζήτημα για τον αυτοσχεδιασμό αποτελεί η ενεργητική/κριτική μουσική ακρόαση. Η λήψη των μουσικών αποφάσεων καθώς κυλά ο χρόνος στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ακρόαση. Για το δεύτερο αυτοσχεδιασμό, ο οποίος στηρίχθηκε στο κομμάτι του Elias Davidsson, *Chinese Dragon Festival*, η Ζοζεφίνα θυμάται: «Πιστεύω ότι με ακούγατε κατά τη διάρκεια του κομματιού, γιατί ταιριάζανε αυτά που παίζαμε και επειδή παίζατε αυτά που έπαιζα εγώ». Στον τρίτο αυτοσχεδιασμό θυμάται: «κάποια στιγμή είχαμε τρεις μελωδίες, μία ψηλά, μία χαμηλά και μία πιο χαμηλά που παίζατε εσείς» και συνεχίζει «όταν έπαιζα εγώ κάτι, το παίζατε κι εσείς λίγο πιο κάτω αργότερα», δείχνοντας τη μίμηση μεταξύ μελωδίας και συνοδείας. Επίσης, στην τελική της συνέντευξη, η Ζοζεφίνα αποκαλύπτει ότι «όταν αυτοσχεδιάζω, δε σκέφτομαι, εκείνη την ώρα το ακούω λες και είμαι ακροατής σε κοινό!», επιβεβαιώνοντας τη θεωρία των τριών ιδιοτήτων του ατόμου που αυτοσχεδιάζει: είναι και εκτελεστής/ερμηνευτής, και συνθέτης/δημιουργός και ακροατής.

Κατά την επεξεργασία του δοσμένου κομματιού με σκοπό την εξεύρεση μουσικών ιδεών υπήρχαν στιγμές ενσωματωμένης διδασκαλίας σχετικά με θεωρητικές γνώσεις (ρυθμός, αξίες, κλίμακες, χαρακτηρισμός συγχορδίων και διαστημάτων, θέματα πολυφωνίας), αλλά και με την τεχνική (αρπέζ και αναστροφές τους, άρθρωση, δαχτυλισμοί) και την ερμηνεία (ηχόχρωμα, δυναμικές εκφράσεις) στο πιάνο. Ο αυτοσχεδιασμός προσέφερε στη Ζοζεφίνα ευκαιρίες ανακαλυπτικής, βιωματικής μάθησης, με τη συνεχή ενθάρρυνση και προτροπή της εκπαιδευτικού.

Σε μια γενική αποτίμηση, η Ζοζεφίνα είχε σε υψηλή εκτίμηση τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού, έχοντας βέβαια στην αρχή την ανάγκη περιορισμού του πλαισίου που θα κινηθεί (καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός), στην πορεία, όμως, εξελίχθηκε με πολύ αυθορμητισμό, φαντασία και άπλετο ειρμό στις συνθέσεις της. Η

σκέψη της για τη δομή του αυτοσχέδιου κομματιού ήταν συγκεκριμένη στα πρότυπα της μορφολογικής ανάλυσης που γνώριζε από τη θεωρία (έκθεση-ανάπτυξη-επανάκθεση), αλλά άφηνε στον εαυτό της μεγάλα περιθώρια ελευθερίας κινήσεων. Επίσης, με την αυτοπεποίθηση που της προσέφεραν οι δραστηριότητες του αυτοσχεδιασμού, κατάφερε να συνθέσει και το δικό της κομμάτι για πιάνο, ενώ επισήμανε ότι θα συνεχίσει να αυτοσχεδιάζει από δω και πέρα.

### **4.1.3 Ελένη: η τόνωση της αυτοπεποίθησης μέσα από τον αυτοσχεδιασμό**

Η Ελένη, μαθήτρια της Β' τάξης Γυμνασίου, παίζει πιάνο εδώ και πέντε χρόνια και βρίσκεται στο μεταίχμιο επίπεδο Κατωτέρας - Μέσης, ενώ παράλληλα παρακολουθεί μαθήματα αρμονίας (1ο έτος) εκτός σχολείου. Το ενδιαφέρον της να μαθαίνει να παίζει γνωστά ξένα τραγούδια και μουσική κινηματογράφου στο πιάνο, φαινόταν και από την προηγούμενη χρονιά, κατά την οποία ήταν, επίσης, μαθήτρια της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας στο Μουσικό Σχολείο. Τα μαθήματα αυτοσχεδιασμού ήταν μια καινούρια δραστηριότητα για εκείνη, και, όπως ομολόγησε στην τελευταία της συνέντευξη, της *«φάνηκαν λίγο δύσκολα»*. Σε όλους τους αυτοσχεδιασμούς που πραγματοποίησε, η Ελένη είχε ντροπαλή παρουσία και χρειαζόταν μεγάλη εμπύχωση από την εκπαιδευτικό για να εκφράσει τις ιδέες της, της οποίες συνήθισε να παίζει κατευθείαν στο πιάνο, χωρίς λεκτική επικοινωνία.

Κατά την επεξεργασία για τον πρώτο αυτοσχεδιασμό που στηρίχθηκε στο κομμάτι του Mendelssohn, *Βενετσιάνικη Γόνδολα*, η Ελένη παρουσίαζε συνέχεια την

ανάγκη να βλέπει την παρτιτούρα. Ιδιαίτερα στους πρώτους αυτοσχεδιασμούς, η οπτική επαφή με το δοσμένο κείμενο, πιθανώς, να μην της άφηνε αρκετά περιθώρια να φανταστεί τις δικές της μουσικές ιδέες, έχοντας μονίμως διστακτική έκφραση.

Όταν η εκπαιδευτικός την προέτρεπε να δοκιμάσει να παίζει κάπως διαφορετικά το γραπτό μοτίβο, η άγνωστη πιθανή πορεία του κομματιού της προκαλούσε αμηχανία, λέγοντας συνέχεια «δεν ξέρω τί να παίζω». Παρόλα αυτά, κατά τον ολιγόλεπτο αυτοσχεδιασμό, κατάφερε να παίζει τη δοσμένη μελωδία με νέους ρυθμικούς τρόπους, προσθέτοντας διαβατικές νότες και πάντα σε συγχρονισμό μαζί με τη συνοδεία της εκπαιδευτικού.

Ένα ακόμη στοιχείο που αποκαλύπτει τη δυσκολία της να αφεθεί ελεύθερη μουσικά ήταν η πεπεισμένη της άποψη ότι «δεν *θυμάται τίποτα*» από όσες ιδέες λέγαμε κατά την επεξεργασία πριν το δεύτερο αυτοσχεδιασμό στη *Σονατίνα* op.36 No.1 του Clementi και στον έβδομο αυτοσχεδιασμό στην *Κοντέσσα Εστερχάζυ* του Μ. Χατζιδάκι («*Δε θα τα θυμάμαι όλα αυτά...*»). Παρόλη τη συνεχή παρότρυνση και ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού να δοκιμάσει, να πειραματιστεί («*γιατί αν δεν προσπαθήσεις να παίζεις κάτι στο πιάνο, πώς θα ακούσουμε κάτι που μπορεί να σου αρέσει;*»), το άγχος της Ελένης για την καινούρια δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού ήταν φανερά αρνητικός παράγοντας στην αρχή, αλλά τελικά η ίδια κατάφερε στην πορεία να δημιουργήσει κάτι δικό της.

Στον τρίτο αυτοσχεδιασμό που εμπνεύστηκε από το κομμάτι του Chopin, *Funeral March*, η Ελένη έδειξε για πρώτη φορά σημάδια δημιουργικότητας. Οι δύο τελευταίες συγχορδίες της φράσης του κομματιού (V-I στη λα ελάσσονα) την ενέπνευσαν σε τέτοιο βαθμό που αυτοσχεδίασε μόνο πάνω σε αυτές. Έντονα ρυθμικά μοτίβα, εναλλαγές στη δυναμική με *crescendi* και *diminuendi*, αρπές με χρήση πεντάλ, συνεχόμενα κάθετα διαστήματα τρίτης, μελωδικά μοτίβα με ποικίλματα που



θύμιζαν ισπανικό χορό, ήταν μερικές από τις ιδέες που έπαιξε, έχοντας ειρμό και πλήρη απορρόφηση στα τέσσερα περίπου λεπτά του αυτοσχεδιασμού. Όπως χαρακτηριστικά είπε, *«Μου αρέσουν πολύ αυτές οι συγχορδίες, τις έμαθα από ένα άλλο κομμάτι που έχω κάνει, μπορώ να τις παίζω για ώρες, δεν τις βαριέμαι καθόλου αυτές τις δύο συγχορδίες...»*, επαναφέρει στο προσκήνιο την επιρροή στις δημιουργικές επιλογές που έχουν προηγούμενα ακουστικά ερεθίσματα. Επίσης, και στον πέμπτο αυτοσχεδιασμό, η Ελένη παρουσίασε μια στιγμή έμπνευσης φέρνοντας στη μνήμη της μια μελωδία από ένα γνωστό της κομμάτι, ενώ δεν έκρυψε τον ενθουσιασμό της (*«Μου ήρθε ιδέα! Μοιάζει με τους Πειρατές της Καραϊβικής!»*) και η αυτοπεποίθησή της ενισχύθηκε.

Σχετικά με τις αποφάσεις που είχε να πάρει κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού, η Ελένη παραδέχεται για τον πέμπτο αυτοσχεδιασμό που εμπνεύστηκε από το *Rondo* (Sonatina No.2 in F major Anh.5) του Beethoven, ότι χρησιμοποίησε μερικές ιδέες από αυτές που είχαν συζητήσει με την εκπαιδευτικό στην επεξεργασία του δοσμένου κομματιού πριν τον αυτοσχεδιασμό, αλλά μετά, κατά τη διάρκεια έπαιξε αυθόρμητα, χωρίς να σκέφτεται (*«Είχα κάποιες ιδέες από πριν που συζητήσαμε, αλλά πολλά μου βγήκαν και αυθόρμητα!»*). Επίσης, στον έκτο αυτοσχεδιασμό, στο κομμάτι του E.Davidsson, *Diver's Ragtime*, αποκαλύπτει ότι οι νότες που πατούσε εκείνη την ώρα που αυτοσχεδίαζε, φρόντιζε να είναι από την ίδια κλίμακα του αρχικού κομματιού (*«Έβρισκα τις νότες εκείνη την ώρα που τις πατούσα, αλλά πρόσεχα να είναι στην ίδια κλίμακα!»*).

Η δομή του νέου κομματιού που θα συνέθετε εκείνη την ώρα ήθελε να είναι αποφασισμένη από τη συζήτηση επεξεργασίας, π.χ. πριν τον έβδομο αυτοσχεδιασμό είπε, *«Θα παίζουμε μία φορά όπως είναι, και η συνοδεία σας θα είναι έτσι...»*. Αλλά, τελικά η δομή δεν ακολουθήθηκε πιστά, αφού έγιναν πολλές διαφορετικές

επαναλήψεις, κάθε φορά μοναδικές, επιβεβαιώνοντας τον αυθορμητισμό και την ευφάνταστη ποικιλία που προσφέρει η δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού.

Η ενεργητική μουσική ακρόαση της Ελένης κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού είναι εμφανής σε όλους τις αυτοσχεδιαστικές της προσπάθειες, με χαρακτηριστικά τα λόγια της για τον έκτο αυτοσχεδιασμό, *«Εγώ έπαιζα τελείως δικά μου (μοτίβα) ως μελωδία και εσείς τελείως δικά σας ως συνοδεία, αλλά ταίριαζαν, είχαν ωραίο ήχο μαζί!»*. Επομένως, η ακουστική προτίμηση στις συνηχήσεις που προκύπτουν εκείνη τη στιγμή αποτελεί το κριτήριο να προχωρήσει παρακάτω, να συνεχίσει να πειραματίζεται με νέους συνδυασμούς και να επαναλαμβάνει τους αγαπημένους της.

Επίσης, η ιδέα της Ελένης για τον αυτοσχεδιασμό αποκαλύπτεται ως μια κατασκευαστική διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με την εκπαιδευτικό, όπως χαρακτηριστικά η ίδια επισημαίνει, *«Νομίζω ότι εγώ σας ακολουθούσα, παίζατε τη συνοδεία και εγώ έχτιζα από πάνω!»* Το γεγονός αυτό ίσχυσε σε αρκετές στιγμές στις φορές που αυτοσχεδίασαν μαζί, η μία συμπλήρωνε την άλλη, αντάλλασσαν ιδέες, δηλαδή υπήρχε μουσικός διάλογος μεταξύ τους.

Στην τελική συνέντευξή της, η Ελένη τονίζει ότι, παρόλο που τα μαθήματα αυτοσχεδιασμού ήταν για εκείνη μια δύσκολη εμπειρία, τελικά της χρησίμευσαν σε ψυχολογικό και γνωστικό επίπεδο, για παράδειγμα στην ψυχολογική ετοιμότητά της για τις στιγμές που θα παίζει ζωντανά σε κοινό. *«Ο αυτοσχεδιασμός με βοήθησε, πιστεύω, σε ένα πράγμα: να προχωρώ παρακάτω, άμα κάνω λάθη στο κομμάτι, να το συνεχίζω χωρίς να φαίνεται καθόλου...»*. Και συνεχίζει, *«τώρα μπορώ να αυτοσχεδιάσω την ώρα της συναυλίας, να βρω μια νότα που να ταιριάζει με τη μελωδία και να μη σταματήσω καθόλου, άμα πατήσω λάθος (νότα), ενώ παλιά δεν μπορούσα καθόλου!»*, γεγονός που μπορεί να ερμηνευθεί ότι τονώθηκε η αυτοπεποίθησή της, νιώθει πιο

έτοιμη με ό,τι προκύψει την ώρα της συναυλίας, θα είναι άνετη να αυτοσχεδιάσει ώστε να μη φανεί η «λάθος» νότα που τυχόν παίζει. Ακόμη, συμπληρώνει ότι ο αυτοσχεδιασμός τη βοήθησε στη συγκέντρωση στο πιάνο και στη φαντασία.

### **4.1.4 Δήμητρα: ο αυθορμητισμός ως πηγή έμπνευσης κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού**

Η Δήμητρα, μαθήτρια της Α΄ τάξης Γυμνασίου, έχει προηγούμενη εμπειρία με μαθήματα πιάνου εδώ και τέσσερα χρόνια και έχει τελειώσει το τρίτο επίπεδο θεωρίας της μουσικής. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, πίστευε ότι η δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού θα ήταν κάτι το δύσκολο, καθώς δεν είχε ασχοληθεί ξανά στο παρελθόν, ενώ στο τέλος άλλαξε γνώμη, φανερώνοντας την ικανοποιημένη προσπάθειά της:

*«Στην αρχή, η ιδέα του αυτοσχεδιασμού μου φάνηκε κάτι τρομερό, γιατί δεν είχα ξανακάνει ποτέ..., νόμιζα ότι μπορεί να είναι κάτι δύσκολο, γιατί πίστευα ότι εμείς θα βγάζουμε κομμάτια από μόνοι μας, και όχι με έμπνευση το δοσμένο κομμάτι που μάθαινα. Τελικά, εντάξει, δεν πιστεύω ότι είναι κάτι δύσκολο, βγήκε όπως ήθελα!»*

(Δήμητρα, τελική συνέντευξη)

Για τη Δήμητρα, ο αυτοσχεδιασμός ήταν μια πολύ διαφορετική εμπειρία για εκείνη, αφού για πρώτη φορά έκανε τέτοια δραστηριότητα. *«Έπρεπε να είμαι πιο συγκεντρωμένη, για να ταιριάζουμε σωστά και μαζί»*, δήλωσε στην τελική της συνέντευξη, επεξηγώντας ότι *«ήταν ελεύθερη να δημιουργήσει, αλλά είχε στο νου της να μη βγει καμιά παραφωνία, καθώς η μελωδία που έπαιζε η ίδια έπρεπε να ταιριάζει με τις συγχορδίες που παίζει η συνοδεία»*. Η αντίληψή της αυτή για το κατάλληλο

αρμονικό ταίριασμα μπορεί να ερμηνευθεί ως την εσωτερική ανάγκη της για τους κανόνες της αρμονίας, παρόλο που η ίδια δεν είχε προχωρήσει στα θεωρητικά της αρμονίας.

Το κριτήριό της για τη λήψη των αποφάσεων καθώς αυτοσχεδίαζε ήταν το «*ηχητικό ταίριασμα της μελωδίας με τη συνοδεία*», γεγονός που αποκαλύπτει τη σημασία που έδινε η Δήμητρα στην αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό, επιθυμώντας να βγει ένα ωραίο ηχητικό αποτέλεσμα.

Σε όλους τους αυτοσχεδιασμούς που πραγματοποιήθηκαν, η Δήμητρα παρουσίαζε μια δυσκολία και ισχυρή άρνηση να παραλλάζει τις αγαπημένες της μελωδίες. «*Δεν ήθελα και δε θέλω να τα αλλάξω ποτέ τα αγαπημένα μου σημεία του κομματιού!*» είπε στη γενική αποτίμησή της για τη διαδικασία επεξεργασίας του δοσμένου κομματιού, στοιχείο που δεν παρουσιάστηκε στις άλλες περιπτώσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, κατά τη συζήτηση πριν τον πρώτο αυτοσχεδιασμό, ο οποίος στηρίχθηκε στην *Arabesque* του Burgmuller, στην παρότρυνση της εκπαιδευτικού να παίζει κάπως διαφορετικά ένα συγκεκριμένο μοτίβο, απάντησε: «*A, να μην το αλλάξουμε! Μια χαρά είναι, μου αρέσει έτσι όπως είναι!*». Και στη συζήτηση επεξεργασίας πριν τον τρίτο αυτοσχεδιασμό αρνήθηκε ιδιαιτέρως έντονα να αλλάξει την αγαπημένη της μελωδία από το κομμάτι του M.Nyman, *The Promise* («*Δε θέλω να το πάω σε άλλη τονικότητα, θέλω το κομμάτι να μείνει ίδιο, με τις ίδιες νότες!*»). Τελικά, όμως, παρόλη την αντίδρασή της, η Δήμητρα έπαιξε νέες ιδέες, παραλλάσσοντας τη δοσμένη «γνωστή» φράση, χρησιμοποιώντας ποικίλματα και αντιθέσεις στο ρυθμό και στο ύφος των νέων φράσεων.

Γενικά, η Δήμητρα δεν ήθελε να προαποφασίζει το υλικό που θα χρησιμοποιούσε κατά τον αυτοσχεδιασμό. Χαρακτηριστικά λέει στη συζήτηση πριν

τον τέταρτο αυτοσχεδιασμό, ο οποίος στηρίχθηκε στο κομμάτι του Μ. Χατζιδάκι, *Κοντέσσα Εστερχάζυ*, «*Όχι τώρα, να μην αποφασίσουμε από τώρα.... εκείνη την ώρα θα το βρω, θα μου έρθει η έμπνευση!*». Επίσης, πριν από τον πέμπτο αυτοσχεδιασμό, στο Chinese Dragon Festival του E. Davidsson, επισημαίνει, δείχνοντας την παρτιτούρα, ότι «*εδώ μπορούμε να γεμίσουμε τα μέτρα, να βάλω όλο νότες...*», χωρίς όμως να τις δοκιμάζει στο πιάνο, αφού υποστήριζε ένθερμα ότι εκείνη την ώρα θα της «έρθουν στο μυαλό οι νότες!».

Όπως παραδέχεται, όμως, στην αναστοχαστική συνέντευξη μετά τον τέταρτο αυτοσχεδιασμό, το υλικό της παρτιτούρας την υποβοήθησε στην εξεύρεση νέων ιδεών («*Κάποιες συγχορδίες που είχα δει στην παρτιτούρα ότι ταιριάζουν, με βοήθησαν και μου έδωσαν ιδέες!*»). Ακόμη ένα σημείο που φανερώνει την οπτική της επαφή με την παρτιτούρα αποκαλύπτεται στο δεύτερο αυτοσχεδιασμό: «*Εβλεπα διάφορα μέτρα μέσα από το κομμάτι, έπαιρνα τις βασικές νότες και τις άλλαζα χρονικά*». Το αρχικό κομμάτι που είχε μπροστά της καθώς αυτοσχεδίαζε, φαίνεται ότι είχε καθοδηγητικό ρόλο και παράλληλα της έδινε τη σιγουριά να δημιουργήσει κάτι δικό της.

Σχετικά με τη δομή που θα είχε το νέο κομμάτι που θα αυτοσχεδίαζε, η Δήμητρα όρισε από πριν τον τέταρτο αυτοσχεδιασμό «*θα παίζω αυτό το οκτάμετρο και μετά θα συνεχίσω με διαφορετικές συγχορδίες*». Και στον πέμπτο αυτοσχεδιασμό φαίνεται να προσχεδιάζει τη δομή του κομματιού, λέγοντας «*Θα παίζετε εσείς δύο φορές αυτή τη μελωδία στην αρχή σαν εισαγωγή και μετά θα παίζουμε από μια φορά τα υπόλοιπα μέρη...*», κανόνας που ίσχυσε τελικά κατά την έναρξη του αυτοσχεδιασμού, αλλά στην πορεία έγιναν πολλές επαναλήψεις των μερών, χωρίς η ίδια να φέρει αντίθετη γνώμη.

Όσον αφορά την ενεργητική μουσική ακρόαση, υπάρχουν σημεία που φανερώνουν την παράλληλη αυτή δραστηριότητα κατά τη διαδικασία του

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

αυτοσχεδιασμού. Για παράδειγμα, στον πέμπτο αυτοσχεδιασμό η Δήμητρα ομολογεί ότι προσπαθούσε να ακούσει τι έπαιζε η εκπαιδευτικός στη συνοδεία *«για να δει τι πήγαινε στα δικά της»* ή συνειδητοποιεί ότι *«αλλάξαμε το ρυθμό»*, *«οι ήχοι μας ταίριαζαν»*, *«παίζατε και άλλα μοτίβα, δικά σας αλλά και από το δοσμένο κομμάτι»*. Επίσης, για τον τρίτο αυτοσχεδιασμό υποστηρίζει ότι υπήρχε μουσική μίμηση μεταξύ τους *«όταν πήγαινα σε ένα άλλο μοτίβο, εσείς με ακούγατε και ξαναερχόσασταν στο μοτίβο που είχα μόλις παίζει, το επαναλαμβάνατε»*). Ακόμη, για τον τέταρτο αυτοσχεδιασμό, σημειώνει *«έβλεπα εσάς, τις νότες που παίζατε, και έπαιζα τις συγχορδίες που παίζατε»*.

Στην αναστοχαστική συζήτηση μετά τον πρώτο και το δεύτερο αυτοσχεδιασμό, η Δήμητρα αναφέρεται στο στοιχείο του «λάθους» σε συνδυασμό με το γεγονός ότι έπαιζε μόνο με το δεξί χέρι για να αποφύγει τα «λάθη». *«Στην αρχή έπαιζα και με το αριστερό χέρι, αλλά μετά επειδή έκανα λάθη, το σταμάτησα...»*, θέλοντας προφανώς να αποφύγει τις αρμονικές συνηχήσεις της μελωδίας (δεξί χέρι) με τη συνοδεία (αριστερό χέρι) που δεν της άρεζαν. *«Όταν έβγαλα το αριστερό χέρι, δημιούργησα πιο ωραίες μελωδίες»*, λέει χαρακτηριστικά για το δεύτερο αυτοσχεδιασμό.

Συγκεκριμένα, στην ερώτηση πώς της φάνηκε ο αυτοσχεδιασμός που έκανε, απαντάει: *«Καλός μου φάνηκε, αλλά έκανα μερικά λάθη και ακούστηκαν παραφωνίες»* (πρώτος αυτοσχεδιασμός) και αντίστοιχα, *«Ήταν καλύτερος από τον προηγούμενο, αλλά έκανα κάποια λάθη»* (δεύτερος αυτοσχεδιασμός). Το στοιχείο αυτό μπορεί να ερμηνευθεί σχετικά με το ακουστικό/ηχητικό αποτέλεσμα που άρεσε στη Δήμητρα εκείνη τη στιγμή, καθώς όπως παρατηρεί *«οι ήχοι μας δεν ταίριαζαν πάντα»*.

Τα οφέλη που αποκόμισε η Δήμητρα από την εμπειρία της με τον αυτοσχεδιασμό αφορούν την ψυχολογική της διάθεση, καθώς ένιωθε ελεύθερη να

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

εκφραστεί αλλά και την ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων της, καθώς έμαθε να βγάζει νέους συνδυασμούς στο πιάνο.

Οι ιδέες που ανέπτυξε η Δήμητρα ήταν κυρίως στην αρχή των αυτοσχεδιασμών από το υλικό που προηγουμένως είχε συζητηθεί κατά την επεξεργασία του αρχικού (γραπτού) μουσικού κομματιού, αλλά στην πορεία εξέφραζε καινούρια μοτίβα, μελωδικά και ρυθμικά, πολλές φορές σε αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό, χρήση αντιχρονισμού, μιμήσεις φράσεων μεταξύ δεξιού και αριστερού χεριού, χρήση ισοκρατήματος και μελωδίας με μελίσματα, αλλαγές στο ύψος της κομματιού, αντιθέσεις στη δυναμική, που εξέφραζαν τις αλλαγές στη διάθεσή της εκείνη την ώρα.

Σε μια γενική εικόνα της παρουσίας της Δήμητρας στους αυτοσχεδιασμούς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ήταν ανήσυχη πριν και μετά τους αυτοσχεδιασμούς, γιατί προφανώς ανυπομονούσε να ξεκινήσει να αυτοσχεδιάζει και μετά δεν έδειχνε την απαραίτητη προσοχή να εξηγήσει πώς ενήργησε. Κατά την όλη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού είχε συγκέντρωση και ειρμό στο παίξιμό της, αλλά όχι σε τέτοιο βαθμό που να φανερώνει «εμπειρία ροής», καθώς η ίδια κοιτούσε τότε την παρτιτούρα (αρχικό δοσμένο κομμάτι) στο αναλόγιο του πιάνου, τότε την εκπαιδευτικό να δει τι παίζει ή της έκανε νεύματα για να συνεχίσουν από ένα συγκεκριμένο σημείο της παρτιτούρας ή να τελειώσουν τον αυτοσχεδιασμό. Επίσης, δεν έδειξε σημάδια δυσκολίας, άγχους ή χαμηλής αυτοπεποίθησης, αντιθέτως δήλωνε με ικανοποίηση στο τέλος κάθε αυτοσχεδιασμού πόσο επιτυχημένο ήταν το καινούριο κομμάτι που έβγαλε. Για παράδειγμα, για τον πέμπτο αυτοσχεδιασμό ισχυρίστηκε με σιγουριά ότι *«εμείς το κάναμε πολύ πιο ενδιαφέρον, πολύ πιο τέλειο από το πρωτότυπο!»*

#### 4.1.5 Αλέξανδρος: ο αυτοσχεδιασμός όπως η ελεύθερη γνώμη

Ο Αλέξανδρος, μαθητής της Γ' τάξης Γυμνασίου, ξεκίνησε να μαθαίνει πιάνο στο Μουσικό Σχολείο, βρίσκεται σε αρχάριο επίπεδο, ενώ έχει διαγνωσθεί με δυσλεξία. Όπως ισχυρίζεται ο ίδιος, *«μέσα από τον αυτοσχεδιασμό μπορώ να εκφραστώ καλύτερα»*, τονίζοντας πόσο πολύ του άρεσαν τα μαθήματα αυτοσχεδιασμού, καθώς δυσκολευόταν ιδιαίτερα στη λεκτική έκφραση. Επίσης, συμπληρώνει ότι του άρεσε γιατί *«είχε πλάκα»* και μπορούσε να δώσει τις ιδέες του με ένα κομμάτι μουσικής!

Η δυσλεξία κατατάσσεται στην κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, ιδιαίτερα στην ανάγνωση, και τα αίτια συνήθως είναι νευρολογικά και κληρονομικά (Olson, 2004). Τα παιδιά με δυσλεξία δείχνουν να έχουν δείκτη νοημοσύνης γύρω στο μέσο όρο ή και πάνω από το μ.ο. και διαθέτουν δεξιότητες σε δραστηριότητες που δεν εξαρτώνται από τη βασική δυσκολία τους. Η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου σε παιδιά με δυσλεξία αποτελεί μια ευχάριστη εμπειρία, έχει ευεργετική επίδραση στη ζωή τους και ωφελεί τις γλωσσικές ικανότητές τους (MacCarthy & Ditchfield, 2008). Ειδικά το πιάνο, με την εύκολη χρήση των ξεχωριστών πλήκτρων για κάθε νότα, θεωρείται κατάλληλο μουσικό όργανο για τα παιδιά με δυσλεξία για να ξεκινήσουν τη μουσική εκπαίδευσή τους, καθώς παρέχει ευκαιρίες για ανακάλυψη και εξερεύνηση για άπειρους συνδυασμούς ήχων (Oglethorpe, 2002 στους MacCarthy & Ditchfield, 2008).

Από την αρχή, ο Αλέξανδρος έδειξε ενδιαφέρον να μάθει να αυτοσχεδιάζει, καθώς ήταν κάτι καινούριο για εκείνον, παρόλο που ήταν λίγο διστακτικός. *«Στην αρχή δεν ήξερα τι ακριβώς θα κάνω, νόμιζα ότι θα παίζω νότες από το πουθενά!»*,



θυμάται, πιστεύοντας ότι αυτοσχεδιασμός θα ήταν εντελώς ελεύθερος. Στην πορεία, όμως, έδειξε ότι υποβοηθήθηκε αρκετά από την επεξεργασία του δοσμένου, αρχικού κομματιού με τη συνεχή υποστήριξη και εμπύχωση της εκπαιδευτικού. Στη συνέντευξη μετά το δεύτερο αυτοσχεδιασμό, τον οποίο εμπνεύστηκε από το κομμάτι *La Valse d'Amélie* του Y.Tiersen, επισημαίνει ότι *«κάποια στοιχεία που είπαμε πριν αυτοσχεδιάσουμε με βοήθησαν, κάποια ναι, κάποια όχι, κάποια τα έκανα εντελώς καινούρια από μόνος μου εκείνη τη στιγμή»*.

Η περίπτωση του Αλέξανδρου για τον αυτοσχεδιασμό στηρίζεται κυρίως στην επιθυμία του να εξερευνήσει τα διαφορετικά ηχοχρώματα του πιάνου. Το κίνητρό του, η έμπνευσή του να αυτοσχεδιάζει νέες μελωδίες πήγαζε από την έντονη επιθυμία του να εξερευνήσει τον φυσικό ήχο του πιάνου, καθώς ο ίδιος στο σπίτι του είχε αρμόνιο. *«Αλλιώς ακούγεται στο πιάνο, έχει πιο ωραίο ήχο, όταν πατάς ένα πλήκτρο το καταλαβαίνεις ότι αυτό χτυπάει κάτι, ενώ στο αρμόνιο δεν το νιώθεις, δεν το καταλαβαίνεις»*, θέλοντας να εκφράσει τη διαφορετική αίσθηση στο ηχοχρώμα, στην ένταση και στο παλμό των αρμονικών νοτών που βγάζει ένα πιάνο.

Ένα παράδειγμα αυτής της έμπνευσης ήταν ο έκτος αυτοσχεδιασμός σε ένα δικό του κομμάτι που αυτοσχεδίασε εκείνη τη στιγμή στη Σολ μείζονα με διάφορα ρυθμικά, χορευτικά μοτίβα που στηρίζονταν στην επαναλαμβανόμενη νότα του αριστερού χεριού. Πατώντας τυχαία το δεξί πεντάλ ανακάλυψε ένα δικό του τρόπο παιξίματος που έβγαζε ένα διαφορετικό ηχοχρώμα. *«Σε μια τυχαία στιγμή πάτησα τη νότα σολ και μετά πάτησα και το πεντάλ και βγήκε ολόκληρο κομμάτι!»*, απορεί με τον εαυτό του, παρασυρμένος μάλλον από την «εμπειρία ροής» που έζησε καθώς αυτοσχεδίαζε. Η έμπνευσή του προήλθε από την ανακάλυψη του νέου ηχοχρώματος στο πιάνο, δηλαδή από τον διαφορετικό τρόπο χρήσης του δεξιού πεντάλ: ενώ έπαιζε τις νότες, πατούσε το πεντάλ και αμέσως μετά το άφηνε, όχι όλο εντελώς, αλλά το

μισό, οπότε ακουγόταν ακόμη ο απόηχος της νότας που είχε παίξει και αυτό τον παρέσερνε να δημιουργήσει νέες συνηχήσεις. Η απόφασή του αυτή φαίνεται να γίνεται συνειδητά κατά την ώρα που αυτοσχεδίαζε, όμως πρόκειται για ένα νέο παράγοντα λήψης αποφάσεων κατά τον αυτοσχεδιασμό που δεν παρουσιάστηκε στις προηγούμενες περιπτώσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Επίσης, στον τρίτο αυτοσχεδιασμό, ο οποίος στηρίχθηκε στο κομμάτι *Πρωινό ανοιξιιάτικο τραγούδι* από το βιβλίο *Méthode Rose*, ο Αλέξανδρος εντυπωσιάστηκε από τους πειραματισμούς του με *glissandi* και ταυτόχρονη χρήση δεξιού πεντάλ. Η ακουστική του προτίμηση για διαφορετικά ηχοχρώματα διακρίνεται και στον τέταρτο αυτοσχεδιασμό με τη φράση: *«ήθελα να παίζω λίγο πιο ψηλά, μου άρεσε το ηχώχρωμα της ψηλής περιοχής του πιάνου»*.

Στον τέταρτο αυτοσχεδιασμό, ο Αλέξανδρος υποστηρίζει το στοιχείο του αυθορμητισμού κατά τη δημιουργική διαδικασία, λέγοντας για τα ρυθμικά μοτίβα ότι *«αυτά αλλάζουνε εκείνη την ώρα έτσι ξαφνικά!»*. Ακόμη, στον τρίτο αυτοσχεδιασμό, απορεί με τον εαυτό του για την έμπνευσή του για μια μελωδία, λέγοντας: *«Δεν ξέρω πώς μου ήρθε! Έτσι ξαφνικά!»*. Στην τελική του συνέντευξη ο Αλέξανδρος αναστοχάζεται τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού: *«Γενικά πιστεύω ότι όλα ξεκινούν έτσι: διαλέγουμε μια νότα, αν μας αρέσει την κρατάμε, αν δεν μας αρέσει δεν την κρατάμε, μετά πατάμε και μια δεύτερη και μια τρίτη...»*, γεγονός που αποκαλύπτει τη σημασία που έχει για αυτόν ο αυθορμητισμός και η ακουστική προτίμηση εκείνη τη στιγμή.

*«Όταν έπαιζα, έλεγα στον εαυτό μου ότι υπάρχει περίπτωση να ακούγεται και πιο κάτω καλά, άρα το προσπαθούσα, το δοκίμαζα»*, λέει αναφερόμενος στην αξία του πειραματισμού κατά την ώρα που αυτοσχεδίαζε. Ήταν ελεύθερος να δοκιμάσει να ακούσει νέες συνηχήσεις. *«Είπα, ας παίζω τώρα αυτήν τη νότα να αρχίσω και να*

*δούμε τι θα βγει...», έλεγε μέσα του κατά τον αυτοσχεδιασμό, δείχνοντας την ελευθερία κινήσεων, το θάρρος και την περιέργειά του να ανακαλύψει και να εξερευνήσει πιθανές αγαπημένες μελωδίες. Αμέσως μετά συμπληρώνει με αυτοπεποίθηση: «όσο έπαιζα κι άλλον και άλλον αυτοσχεδιασμό γινόμουν καλύτερος!»*

Σχεδόν όλες τις φορές που αυτοσχεδίασε, ο Αλέξανδρος δεν είχε οπτική επαφή με την παρτιτούρα, γεγονός που δείχνει ότι οι δημιουργικές του ικανότητες δεν βασίζονταν στο υλικό του δοσμένου κομματιού. Στον πρώτο αυτοσχεδιασμό ομολογεί ότι δεν κοιτούσε και πολύ στο χαρτί.. Επίσης, αποκαλύπτει στην τελική του συνέντευξη: *«Γενικά, όταν έκανα αυτοσχεδιασμό, μπορεί να κοιτούσα πάνω στα πλήκτρα, αλλά δεν κοιτούσα καν τα χέρια μου, ήταν σαν να κοιμάμαι μπροστά στο πιάνο, σαν να παίζουν τα χέρια μου μόνα τους!»*, στοιχείο που ταιριάζει στο φαινόμενο της «εμπειρίας ροής», κατά την οποία το άτομο που συμμετέχει σε μία δραστηριότητα της αρεσκείας του απορροφάται πλήρως σε αυτήν και συχνά δεν υπολογίζει την αίσθηση του χώρου και του χρόνου. Συγκεκριμένα, στον πέμπτο αυτοσχεδιασμό, ο Αλέξανδρος ήταν πολύ απορροφημένος στη δημιουργική διαδικασία, τόσο που χτύπησε το κουδούνι και δεν το αντιλήφθηκε, και δεν ήθελε να τελειώσει τον αυτοσχεδιασμό του, δηλαδή, ακόμη ένα σημείο που φανερώνει την «εμπειρία ροής» του.

*«Γενικά για μένα το τέλος πρέπει να είναι το πιο ωραίο σημείο σε όλο το κομμάτι»* λέει αποφασιστικά και εκφράζοντας τη δυσαρέσκειά του για τις φορές που έκλεισε απότομα τον αυτοσχεδιασμό, καθώς θα ήθελε να το είχε προετοιμάσει καλύτερα. Στο τέταρτο αυτοσχεδιασμό, που εμπνεύστηκε από το κομμάτι *Πρωινό ανοιξιάτικο τραγούδι* από το βιβλίο Méthode Rose, επεξηγεί τον τρόπο που έκλεισε το κομμάτι: *«απλώς σβήνει σιγά – σιγά η μουσική»*, φανερώνοντας παράλληλα την ενεργητική μουσική του ακρόαση και τη συνειδητή του απόφαση για τον τρόπο

ολοκλήρωσης εκείνη τη στιγμή. Στον πέμπτο αυτοσχεδιασμό, λέει με απογοήτευση παίζοντας στο πιάνο: *«Κάπως έτσι θα το τελειώνα (...) ήθελα να το τελειώσω έτσι (...), αλλά δεν το έκανα τελικά»*, αφού οι αρχικές του ιδέες δεν εμφανίστηκαν κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού. Παρόλα αυτά, στο τέλος του κομματιού, ο Αλέξανδρος φάνηκε να έχει ήρεμη και χαρούμενη διάθεση.

Στον πέμπτο αυτοσχεδιασμό, ο οποίος στηρίχθηκε στο κομμάτι *Το τραγούδι της Βρετάνης* από το βιβλίο *Méthode Rose*, ο Αλέξανδρος ήταν πιο σίγουρος για τις δημιουργικές του ικανότητες, έχοντας ήδη στο ενεργητικό του αρκετές πρωτότυπες αυτοσχέδιες συνθέσεις. Κατά τη συζήτηση επεξεργασίας του δοσμένου κομματιού, πρότεινε πολλές ιδέες για να χρησιμοποιήσει την ώρα που θα αυτοσχεδίαζε, όπως μελωδική και ρυθμική παραλλαγή του μοτίβου που είχε διαλέξει από την παρτιτούρα, αλλαγή κατεύθυνσης διαστημάτων, διάφορους ρυθμικούς τρόπους με τρίφωνες συγχορδίες και αρπές, αλλαγή στην άρθρωση με staccato, εναλλάξ οκτάβες στα δύο χέρια. Σχετικά με το στυλ της συνοδείας της εκπαιδευτικού, ο Αλέξανδρος όρισε από πριν το στυλ: *«Παίζτε εσείς κάτι στη χαμηλή περιοχή, αλλά σιγανά και αργά»*.

Σχετικά με την αλλαγή στο τέμπο, ο Αλέξανδρος φαίνεται να παίρνει την απόφασή του από πριν αρχίσει ο πέμπτος αυτοσχεδιασμός, λέγοντας ότι ήθελε να αλλάξει κάπως το τέμπο, *«να έχει μια αλλαγή για να είναι πιο ενδιαφέρον το κομμάτι»*. Η πεποίθησή του για την προαποφασισμένη δομή του αυτοσχεδιασμού παρουσιάζεται στη φράση του *«Πιο ωραία είναι να ανοίγει το κομμάτι αργά και μετά να πηγαίνει πιο γρήγορα και μετά στο τέλος να το τελειώσεις αργά»*, αλλά τελικά δεν τηρήθηκε αυτή η δομή, καθώς προέκυψαν νέες μουσικές συνομιλίες μεταξύ μας που μας οδήγησαν σε ελεύθερη φόρμα.

Σημεία που αποκαλύπτουν ότι ο Αλέξανδρος ήταν ενεργητικά μουσικός ακροατής κατά την ώρα που αυτοσχεδίαζε, αλλά και ότι υπήρχε μουσική

αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό είναι τα ακόλουθα: «*Κατάλαβα ότι με ακούγατε, επειδή κάνατε επαναλήψεις δικών μου μοτίβων*» (πέμπτος αυτοσχεδιασμός), «*Με ακούγατε και παίζατε, για παράδειγμα, τώρα στο τέλος επαναλάβατε πιο χαμηλά το ίδιο μοτίβο με εμένα*» (τέταρτος αυτοσχεδιασμός). Ακόμη ένα σημείο μουσικού διαλόγου εντοπίζεται στον πέμπτο αυτοσχεδιασμό, όπου ο Αλέξανδρος ισχυρίζεται ότι έκανε συνειδητά εκείνη την ώρα τα σημεία με τις παύσεις στη μελωδία που έπαιζε, αφού όντως ήθελε να περιμένει να ακουστεί η συνοδεία της εκπαιδευτικού μέχρι να ξαναεμφανιστεί η μελωδία. Επίσης, στη συνέντευξη μετά το δεύτερο αυτοσχεδιασμό του αποκαλύπτει: «*όταν παίζω ένα κομμάτι δεν έχω τοπία στο μυαλό μου, έχω τις νότες!*», δίνοντας βαρύτητα στη λειτουργία της ακρόασης κατά τον αυτοσχεδιασμό.

Ένα στοιχείο που αποκαλύπτει την επιρροή προηγούμενων ακουστικών ερεθισμάτων εντοπίζεται στην πρώτη φορά που ο Αλέξανδρος αυτοσχεδίασε πάνω στη μελωδία του κομματιού «*La Valse d'Amélie*», του Y.Tiersen, θέλοντας να χρησιμοποιήσει υλικό προς επεξεργασία από άλλα κομμάτια που είχε ακούσει στο παρελθόν και όχι από το συγκεκριμένο δοσμένο κομμάτι («*Σκεφτόμουν διάφορα κομμάτια που έχω ακούσει από κλασικά και τέτοια, να βρω τίποτα και να πάρω κάτι που να ταιριάζει...*»)

Ακόμη ένα στοιχείο που αποκαλύπτει την επιρροή της ακουστικής του συνήθειας για τέλεια πτώση κατά την ώρα που αυτοσχεδίαζε, είναι το γεγονός ότι στον πέμπτο αυτοσχεδιασμό σε κάποια φράση τελείωσε στη νότα σι και όχι στη ντο, δικαιολογώντας την επιλογή του: «*Αυτό δείχνει κάπως ότι δεν έχουμε τελειώσει το κομμάτι, θέλει κι άλλο να το συνεχίσουμε*».

Ο αυτοσχεδιασμός ωφέλησε τον Αλέξανδρο «*στα μουσικά μαθήματα σίγουρα, κυρίως στη θεωρία, επειδή παίζαμε διάφορα στις κλίμακες των κομματιών*», και συγκεκριμένα έμαθε να αναγνωρίζει καλύτερα τις κλίμακες. Επίσης, μέσα από τον

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

αυτοσχεδιασμό, ο ίδιος ανακάλυψε μια κλίμακα που του αρέσει, η οποία αποτελείται από συνεχόμενους έξι τόνους (σολ-λα-σι-ντο#-ρε#-φα-σολ)!

Ο τρόπος μουσικής συνομιλίας μας μέσω του αυτοσχεδιασμού έδινε στον Αλέξανδρο ένα ασφαλές πλαίσιο να δημιουργήσει. Όπως επισημαίνει στην τελική του συνέντευξη, *«το ότι ήμασταν εδώ μαζί με έκανε να νιώθω πιο πολλή ασφάλεια, μου δίνετε ένα μικρό θάρρος, ένα σπρώξιμο στην ψυχολογία μου»*, γεγονός που τονίζει την σημασία δημιουργίας ενός φιλικού, κοινωνικού περιβάλλοντος μάθησης, μέσα στο οποίο μαθητής και εκπαιδευτικός συνδιαλέγονται και δημιουργούν.

Στην περίπτωση του Αλέξανδρου, ο αυτοσχεδιασμός βρήκε την απόλυτη εφαρμογή του. Ένα παιδί με δυσλεξία, το οποίο αρχικά δίσταζε και δυσκολευόταν να εκφραστεί λεκτικά, κατάφερε μέσω του δημιουργικού πλαισίου του αυτοσχεδιασμού να επικοινωνήσει τις ιδέες του, να αποδώσει τα συναισθήματά του με τη μουσική, να εμπεδώσει καλύτερα τις θεωρητικές γνώσεις, να τονώσει γενικά την αυτοπεποίθησή του και να μεγαλουργήσει.

*«Είναι σαν να έχεις ελεύθερη γνώμη, το ίδιο είναι στον αυτοσχεδιασμό!»*

(Αλέξανδρος, τελική συνέντευξη)

## 4.2 Διαδικασία ανοιχτής κωδικοποίησης δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ερμηνευτική διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων. Η τεχνική ανάλυσης στηρίχθηκε στη θεμελιωμένη θεωρία, ήταν μια συνεχής ανατροφοδοτούμενη, κυκλική διαδικασία, καθώς υπήρχε διαλεκτική σχέση θεωρίας και δεδομένων (Mason, 2009; Ιωσηφίδης, 2008). Σε ένα πρώτο στάδιο τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αποδόθηκαν κωδικοί ανάλογα με τα νοήματά τους. Στη συνέχεια, έγινε η απόδοση ίδιων κατηγοριών σε διαφορετικά τμήματα των δεδομένων και συγκρίθηκαν μεταξύ τους. Έπειτα, αναδύθηκαν οι ευρύτερες κατηγορίες, με το σύνολο των οποίων παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008).

Κατά τη διαδικασία της ανοιχτής κωδικοποίησης, το ποιοτικό υλικό κωδικοποιήθηκε αρχικά με βάση λέξεις ή φράσεις-κλειδιά των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίες στη συνέχεια μετασχηματίστηκαν σε βασικούς θεματικούς κωδικούς. Έγινε διάκριση μεταξύ αντικειμενικών και ερμηνευτικών κωδικών, αλλά δόθηκε έμφαση στη σημασία των ερμηνευτικών κωδικών. Το τελικό αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής ήταν η δημιουργία ενός πλαισίου κωδικοποίησης και τμηματοποίησης του ποιοτικού υλικού. Τα δεδομένα ακουστικής μορφής, δηλαδή οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές πριν και μετά τον αυτοσχεδιασμό στο πιάνο, ομαδοποιήθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν και θεωρητικοποιήθηκαν με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και την ερμηνεία και κατανόηση της διαδικασίας που μελετήθηκε (Ιωσηφίδης, 2008).

Βασική προϋπόθεση για την ανάλυση ποιοτικού υλικού είναι η αποτελεσματική διαχείριση των δεδομένων (*data management*), η οποία περιλαμβάνει τη συστηματική και συνεπή διαδικασία της συλλογής (*collecting*), την

αποθήκευση (*storage*) και την ανάκτηση (*retrieval*) του ποιοτικού υλικού (Miles και Huberman, 1994 στον Ιωσηφίδη, 2008). Συγκεκριμένα για την αποθήκευση και την ανάκτηση του ποιοτικού υλικού ακολουθήθηκαν οι εξής διαδικασίες: η δόμηση/κατηγοριοποίησή του σε διαφορετικούς φακέλους αρχείων (*formatting*), η σύνδεση μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών (*cross-referral*), η καταλογογράφηση/οργάνωσή του σε κατηγορίες (*indexing*), η αφαίρεση εκτεταμένων κειμένων (*abstracting*) και οι διάφοροι τρόποι εύκολης εύρεσης και πρόσβασης σε αυτό.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μια κυκλική (*cyclical*) και αναστοχαστική (*reflexive*) διαδικασία, καθώς είναι μια συνεχής προσπάθεια ερμηνείας των ποιοτικών δεδομένων, οργανώνει και καταγράφει περιεκτικά το ποιοτικό υλικό και τις διαδικασίες επεξεργασίας του, έχοντας ένα βαθμό ευελιξίας. Κατά την αναλυτική διαδικασία συνδυάστηκαν δύο είδη ανάλυσης, πρώτον, η τυπολογική και ταξινομική ανάλυση (*typology, taxonomy*) του ποιοτικού υλικού σε κεντρικά θέματα/κατηγορίες και επιμέρους επίπεδα, περιλαμβάνοντας και τις συνδέσεις (*links*) μεταξύ τους και δεύτερον, η συνεχής σύγκριση (*constant comparison*) των ποιοτικών δεδομένων, με στόχο την εύρεση προτύπων (*patterns*) ώστε να ερμηνευθούν.

Η ανάλυση των δεδομένων άρχισε με την ανοιχτή κωδικοποίηση (*open coding*) και τη δημιουργία κωδικών (*codes*). Στη συνέχεια, έγινε επιλεκτική κωδικοποίηση (*selective coding*), κατά την οποία σχηματίστηκαν χαμηλού επιπέδου κατηγορίες –έννοιες (*low level categories*). Έπειτα, ακολούθησε η θεωρητική κωδικοποίηση (*theoretical coding*), κατά την οποία δημιουργήθηκαν οι ευρύτερες κατηγορίες (*major categories*), με απώτερο στόχο την επαγωγική οικοδόμηση της θεωρίας.



Στην αρχή, τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων αναγνώστηκαν πολλές φορές και σε βάθος για να κατανοηθούν τα ζητήματα που θίγονται και χωρίστηκαν σε κεντρικές θεματικές ενότητες με τίτλους. Έπειτα, ξεκίνησε η διαδικασία της ανοιχτής κωδικοποίησης, μιας διαδικασίας ανάλυσης και συνεχούς σύγκρισης των δεδομένων (Strauss & Corbin, 1991) και αποδόθηκαν ιδιότητες στα τμήματα των ποιοτικών δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008). Κώδικας μπορούσε να αποτελέσει μια σύντομη φράση που αναφερόταν σε ένα σημαντικό γεγονός των δεδομένων.

### 4.3 Κωδικοποίηση δεδομένων

Ακολουθούν οι πίνακες με την απόδοση κωδικών στα δεδομένα των συνεντεύξεων των πέντε μαθητών. Ένα παράδειγμα κωδικοποίησης δεδομένων και απόδοσης κωδικών στην περίπτωση της Μαρίας παρουσιάζεται συγκεντρωτικά παρακάτω:

ΛΕΞΕΙΣ - ΦΡΑΣΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	ΚΩΔΙΚΑΣ
“δεν ξέρω καμία συγχορδία που να βάλω για να κλείσω το κομμάτι!...” (1 <sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός)	Άγχος, δυσκολία στον αυτοσχεδιασμό Αδυναμία εφαρμογής των θεωρητικών στον πειραματισμό
“σκεφτόμουν ότι έπρεπε να είναι πιο λυπημένο στην αρχή, μετά να δίνει μια αισιοδοξία...” (1 <sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός)	Έκφραση συναισθημάτων Διαμόρφωση γενικού πλάνου για το στυλ του κομματιού
“δεν ξέρω τί να παίζω!...σε ποιό σημείο είμαστε;” (κατά τον αυτοσχεδιασμό κοιτάζοντας την παρτιτούρα) (1 <sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός)	Δυσκολία στον αυτοσχεδιασμό/ ανάγκη για στήριξη και εύρεση ιδεών από το δοσμένο γραπτό κείμενο

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

<p>“Σας κοιτούσα τί παίζατε, για να μην παίζω κάτι λάθος” (κατά τον αυτοσχεδιασμό κοιτάζοντας την παρτιτούρα) (2<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός)</p>	<p>Προτίμηση στον ετεροκαθορισμό/ Μη αυτόνομη λήψη αποφάσεων</p>
<p>“Κατάλαβα ότι με ακούγατε όταν παίζαμε, γιατί όταν άλλαξα εγώ, αλλάζατε και εσείς!” (2<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός)</p>	<p>Ενεργητική/κριτική μουσική ακρόαση Αναγνώριση της αξίας της διάδρασης</p>
<p>“αν αυτοσχεδίαζα ξανά, δεν θα ήταν ίδιο το κομμάτι, γιατί η έμπνευση αλλάζει κάθε φορά” (3<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός)</p>	<p>Μοναδικότητα του αυτοσχεδιασμού</p>
<p>“έτσι μ’αρέσει το Χάρτινο το φεγγαράκι, το έχω συνηθίσει αργό, δε θέλω να το αλλάξω σε γρήγορο τέμπο” (4<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός)</p>	<p>Εμμονή σε ορισμένα χαρακτηριστικά του κομματιού</p>
<p>“Ήταν τέλειο! Δεν έχω ξανακάνει καλύτερο αυτοσχεδιασμό!” (4<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός)</p>	<p>Έκφραση χαρούμενης συναισθηματικής κατάστασης</p>
<p>“Ήμουν πολύ αφοσιωμένη, δεν κοιτούσα καθόλου εσάς. Ό,τι έπαιζα, έπαιζα!” (4<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός)</p>	<p>Μη οπτική επαφή με συνοδεία Συγκέντρωση Στιγμή που δηλώνει εμπειρία ροής</p>
<p>“αποφάσιζα εκείνη την ώρα που έπαιζα, με είχε παρασύρει το κομμάτι, δεν σκεφτόμουν και πολύ..” (4<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός)</p>	<p>Αυθόρμητη λήψη αποφάσεων Εμπειρία ροής</p>
<p>“...δίνετε την ωραία συνοδεία, που μόνη δε θα μπορούσα να παίζω... με βοηθούσε να προχωρήσω κι άλλο παρακάτω” (5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός)</p>	<p>Η συνοδεία ως πλαίσιο ασφάλειας</p>
<p>“Κάνατε καμιά φορά την ηχώ! Ήταν πολύ ωραίο!” (5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός)</p>	<p>Μουσικός διάλογος Ενεργητική/κριτική μουσική ακρόαση</p>

#### 4.4 Απόδοση ετικετών στους κωδικούς

Σε ένα επόμενο βήμα, δόθηκαν στους κώδικες ένα χαρακτηριστικό προσδιοριστικό στοιχείο με τη μορφή ετικετών (*labels*) για διευκόλυνση της ανάλυσης, της ταξινόμησης και της ερμηνείας των δεδομένων της έρευνας. Για παράδειγμα, στον πίνακα 2 χρησιμοποιήθηκε η ετικέτα  $\Phi_M1$ , στην οποία το γράμμα  $\Phi$  συμβολίζει τη λέξη «Φράση-λέξη κλειδί», οι αριθμοί 1,2,3... συμβολίζουν τον αύξοντα αριθμό των φράσεων όπως εμφανίζονται στις συνεντεύξεις της Μαρίας και το κεφαλαίο γράμμα συμβολίζει το αρχικό γράμμα το ονόματος του συμμετέχοντα. Συγκεκριμένα, λοιπόν, το γράμμα  $\Phi$  χρησιμοποιείται για τη Μαρία, το γράμμα  $Z$  για τη Ζοζεφίνα, το γράμμα  $E$  για την Ελένη, το γράμμα  $\Delta$  για τη Δήμητρα και το γράμμα  $A$  για τον Αλέξανδρο. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η διαδικασία απόδοσης ετικετών και κωδικών στις φράσεις-κλειδιά της Μαρίας.

ΕΤΙΚΕΤΑ	ΛΕΞΕΙΣ - ΦΡΑΣΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	ΚΩΔΙΚΑΣ
$\Phi_M1$	“δεν ξέρω καμία συγχορδία που να βάλω για να κλείσω το κομμάτι!...” <b>1<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Άγχος, δυσκολία στον πειραματισμό Αδυναμία εφαρμογής των θεωρητικών στον πειραματισμό
$\Phi_M2$	“δεν ξέρω τί να παίζω!...σε ποιό σημείο είμαστε;” (κατά τον αυτοσχεδιασμό κοιτάζοντας την παρτιτούρα) <b>1<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Ανάγκη για στήριξη και εύρεση ιδεών από το δοσμένο γραπτό κείμενο
$\Phi_M3$	“Σας κοιτούσα τί παίζατε, για να μην παίζω κάτι λάθος” (κατά τον αυτοσχεδιασμό κοιτάζοντας την παρτιτούρα) <b>2<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Προτίμηση στον ετεροκαθορισμό / Μη αυτόνομη λήψη αποφάσεων

Φ <sub>M4</sub>	<p>“Κατάλαβα ότι με ακούγατε όταν παίζαμε, γιατί όταν άλλαξα εγώ, αλλάζατε και εσείς!”</p> <p><b>2<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Ενεργητική μουσική ακρόαση</p> <p>Αναγνώριση της αξίας της διάδρασης</p>
Φ <sub>M5</sub>	<p>“Κάνατε καμιά φορά την ηχώ! Ήταν πολύ ωραίο!”</p> <p><b>5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Μουσικός διάλογος</p> <p>Ενεργητική/κριτική μουσική ακρόαση</p>
Φ <sub>M6</sub>	<p>“Ήμουν πολύ αφοσιωμένη, δεν κοιτούσα καθόλου εσάς.</p> <p>Ό,τι έπαιζα, έπαιζα!”</p> <p><b>4<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Μη οπτική επαφή με συνοδεία</p> <p>Συγκέντρωση</p> <p>Στιγμή που δηλώνει εμπειρία ροής</p>
Φ <sub>M7</sub>	<p>“Αποφάσιζα εκείνη την ώρα που έπαιζα, με είχε παρασύρει το κομμάτι, δεν σκεφτόμουν και πολύ...”</p> <p><b>4<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Αυθόρμητη λήψη αποφάσεων</p> <p>Εμπειρία ροής</p>

#### 4.5 Επιλεκτική κωδικοποίηση (*selective coding*) και δημιουργία χαμηλού επιπέδου κατηγοριών –εννοιών (*low level categories*).

Στο επόμενο στάδιο αναλύθηκαν οι κώδικες και αφού αξιολογήθηκαν, ομαδοποιήθηκαν με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τους. Αυτή η αφαιρετική διαδικασία ομαδοποίησης των κωδικών οδήγησε στη δημιουργία κατηγοριών χαμηλού επιπέδου. Οι τρεις πρώτες κατηγορίες χαμηλού επιπέδου που προέκυψαν από τη συνέντευξη της Μαρίας φαίνονται στον Πίνακα 3. Για παράδειγμα, από τις ετικέτες Φ<sub>M1</sub>, Φ<sub>M2</sub> και Φ<sub>M3</sub> προέκυψε η χαμηλού επιπέδου κατηγορία «Ανάγκη για λήψη αποφάσεων πριν τον αυτοσχεδιασμό - αίσθηση ανασφάλειας», από τις ετικέτες Φ<sub>M3</sub>, Φ<sub>M4</sub> και Φ<sub>M5</sub> προέκυψε η χαμηλού επιπέδου κατηγορία «Αναγνώριση της ανάγκης για διάδραση/Ετεροκαθορισμός» και από τις ετικέτες Φ<sub>M6</sub> και Φ<sub>M7</sub> προέκυψε η χαμηλού επιπέδου κατηγορία «Εμπειρία ροής/Αναγνώριση του αυθορμητισμού κατά τον αυτοσχεδιασμό». Επίσης, στις χαμηλού επιπέδου κατηγορίες

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

δόθηκαν ετικέτες κατά αύξοντα αριθμό ανά περίπτωση μαθητή/μαθήτριας, για παράδειγμα  $X_{M1}$  για την πρώτη χαμηλού επιπέδου κατηγορία της Μαρίας,  $X_{M2}$  για τη δεύτερη χαμηλού επιπέδου κατηγορία της Μαρίας κ.ο.κ.

ΕΤΙΚΕΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ - ΈΝΝΟΙΕΣ	A/A X.E.K.
$\Phi_{M1}$ , $\Phi_{M2}$ , $\Phi_{M3}$	Ανάγκη για λήψη αποφάσεων πριν τον αυτοσχεδιασμό - αίσθηση ανασφάλειας	$X_{M1}$
$\Phi_{M3}$ , $\Phi_{M4}$ , $\Phi_{M5}$	Αναγνώριση της ανάγκης για διάδραση  Ετεροκαθορισμός	$X_{M2}$
$\Phi_{M6}$ , $\Phi_{M7}$	Εμπειρία ροής  Αναγνώριση του αυθορμητισμού κατά τον αυτοσχεδιασμό	$X_{M3}$

Ακολουθεί η παρουσίαση της διαδικασίας απόδοσης ετικετών και κωδικών στις φράσεις-κλειδιά της Ζοζεφίνας:

ΕΤΙΚΕΤΑ	ΛΕΞΕΙΣ - ΦΡΑΣΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ  ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	ΚΩΔΙΚΑΣ
$\Phi_{Z1}$	<i>“έπαιξα αρχικά τις ιδέες που είχαμε συζητήσει πριν μαζί και ταυτόχρονα σκεφτόμουν τι άλλο μπορεί να ταιριάζει παρακάτω, δοκιμάζοντας κι άλλες παραδιπλανές νότες”</i> <b>1<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Χρήση υλικού από πριν Πειραματισμός εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού (experimentation in performance) Συσχέτιση πειραματισμών εντός και εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού
$\Phi_{Z2}$	<i>“βρήκα την αγαπημένη μου μελωδία και τα άλλα μοτίβα που θα έχουν συνδεδετικό ρόλο”</i> <b>1<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Πειραματισμός εκτός πλαισίου και λήψη αποφάσεων πριν τον αυτοσχεδιασμό

# ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

Φ <sub>z3</sub>	<p>“Επειδή στην αρχή ήμουν λίγο διστακτική, έπαιξα τις νότες του (δοσμένου) κομματιού, αλλά μετά που πήγα να το κάνω δικό μου, έπαιξα μια λάθος νότα και βρήκα ένα νέο συνδυασμό!”</p> <p><b>1<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Πειραματισμός εντός πλαισίου</p> <p>Το λάθος ως στοιχείο διάνοιξης δυνατοτήτων</p> <p>Δημιουργικότητα</p>
Φ <sub>z4</sub>	<p>“Πιστεύω ότι με ακούγατε κατά τη διάρκεια του κομματιού, γιατί ταιριάζανε αυτά που παίζαμε και επειδή παίζατε αυτά που έπαιξα εγώ”</p> <p><b>2<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Ενεργητική μουσική ακρόαση</p> <p>Αναγνώριση της αξίας της διάδρασης</p>
Φ <sub>z5</sub>	<p>“Έπαιξα κατά λάθος το μι και μου άρεσε και είπα, γιατί να μη δοκιμάσω και τις υπόλοιπες νότες!...”</p> <p><b>3<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Πειραματισμός εντός πλαισίου</p> <p>Το λάθος ως στοιχείο διάνοιξης δυνατοτήτων</p>
Φ <sub>z6</sub>	<p>“...ο αυτοσχεδιασμός είχε αρχή, μέση και τέλος. Στο μεσαίο μέρος μου βγήκε η κορύφωση...”</p> <p><b>3<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Ο αυτοσχεδιασμός ως κάτι οργανωμένο με τρόπο που να επιτρέπει αυθορμητισμό</p>
Φ <sub>z7</sub>	<p>“Προσπάθησα να βγει κάτι ολοκληρωμένο, έπαιξα την αγαπημένη μελωδία στην αρχή..., μετά την ανέπτυξα, σε κάποιο σημείο έγινε η κορυφή του κομματιού, το δυνάμωσα και στο τέλος το κατέβασα...”</p> <p><b>3<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Ο αυτοσχεδιασμός ως κάτι οργανωμένο με τρόπο που να επιτρέπει αυθορμητισμό</p>
Φ <sub>z8</sub>	<p>“Μου φαίνεται παράξενο ότι διήρκεσε δέκα λεπτά, δεν κατάλαβα ότι κράτησε τόσο πολύ...”</p> <p><b>5ος αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Εμπειρία ροής</p> <p>Απώλεια της αίσθησης του χρόνου</p>

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

Φ <sub>Z</sub> 9	<p>“σας κοιτούσα να δω τι παίζετε, πώς πάει ο ρυθμός, για να κάνω κάτι ανάλογο...”</p> <p><b>5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	Προτίμηση στον ετεροκαθορισμό/μη αυτόνομη λήψη αποφάσεων
Φ <sub>Z</sub> 10	<p>“όταν αυτοσχεδιάζω, δε σκέφτομαι, εκείνη την ώρα το ακούω λες και είμαι ακροατής σε κοινό!”</p> <p><b>τελική συνέντευξη</b></p>	Εμπειρία ροής ο αυτοσχεδιαστής ως «παρατηρητής» του αυθορμητισμού του
Φ <sub>Z</sub> 11	<p>“ο αυτοσχεδιασμός είναι ένα αντίκτυπο του εαυτού μου στη μουσική” <b>τελική συνέντευξη</b></p>	Προσωπική έκφραση μέσω του αυτοσχεδιασμού
Φ <sub>Z</sub> 12	<p>“Μέσω του αυτοσχεδιασμού βρήκα επιτέλους κάτι που να με εκφράζει!”</p> <p><b>τελική συνέντευξη</b></p>	Η απόλυτη έκφραση του εαυτού της μέσω του αυτοσχεδιασμού
Φ <sub>Z</sub> 13	<p>“Όταν παίζω εκείνη τη στιγμή, δε βλέπω πουθενά, τα χέρια πηγαίνουν αυθόρμητα μόνα τους! Οι μελωδίες έρχονται από μόνες τους, δεν ξέρω πώς να το εξηγήσω, είναι σαν να υπνοβατώ!”</p> <p><b>τελική συνέντευξη</b></p>	Εμπειρία ροής Πλήρης εμπύθιση Αυθορμητισμός
Φ <sub>Z</sub> 14	<p>“αν δε χτυπούσε το κουδούνι για το επόμενο μάθημα, είμαι σίγουρη, ότι ο αυτοσχεδιασμός μας θα κρατούσε και μισή ώρα ή παραπάνω!”</p> <p><b>τελική συνέντευξη</b></p>	Εμπειρία ροής Απώλεια της αίσθησης του χρόνου

Στη συνέχεια ακολουθεί ο πίνακας με τη δημιουργία χαμηλού επιπέδου κατηγοριών – εννοιών στην περίπτωση της Ζοζεφίνας. Για παράδειγμα, από τις ετικέτες Φ<sub>Z</sub>1 και Φ<sub>Z</sub>2 προέκυψε η χαμηλού επιπέδου κατηγορία «Πειραματισμός εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού» με ετικέτα Χ<sub>Z</sub>1, παρομοίως από τις ετικέτες

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

Φ<sub>Z1</sub>, Φ<sub>Z6</sub> και Φ<sub>Z7</sub> προέκυψε η χαμηλού επιπέδου κατηγορία «Ο αυτοσχεδιασμός ως κάτι οργανωμένο που επιτρέπει αυθορμητισμό» με ετικέτα X<sub>Z2</sub> κ.ο.κ.

ΕΤΙΚΕΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ - ΈΝΝΟΙΕΣ	A/A X.E.K.
Φ <sub>Z1</sub> , Φ <sub>Z2</sub>	Πειραματισμός <b>εκτός</b> πλαισίου αυτοσχεδιασμού (επεξεργασία πριν τον αυτοσχεδιασμό)	X <sub>Z1</sub>
Φ <sub>Z1</sub> , Φ <sub>Z6</sub> , Φ <sub>Z7</sub>	Ο αυτοσχεδιασμός ως κάτι οργανωμένο που επιτρέπει αυθορμητισμό	X <sub>Z2</sub>
Φ <sub>Z1</sub> , Φ <sub>Z3</sub> , Φ <sub>Z5</sub>	Πειραματισμός <b>εντός</b> πλαισίου του αυτοσχεδιασμού Το λάθος ως στοιχείο διάνοιξης δυνατοτήτων	X <sub>Z3</sub>
Φ <sub>Z4</sub> , Φ <sub>Z9</sub>	Προτίμηση στον ετεροκαθορισμό – μη αυτόνομη λήψη αποφάσεων - αναγνώριση της ανάγκης για διάδραση	X <sub>Z4</sub>
Φ <sub>Z8</sub> , Φ <sub>Z10</sub> , Φ <sub>Z13</sub> , Φ <sub>Z14</sub>	Εμπειρία ροής – απώλεια της αίσθησης του χρόνου	X <sub>Z5</sub>
Φ <sub>Z4</sub> , Φ <sub>Z9</sub>	Η ενεργητική μουσική ακρόαση ως βάση για διάλογο	X <sub>Z6</sub>
Φ <sub>Z11</sub> , Φ <sub>Z12</sub>	Έκφραση του εαυτού μέσω του αυτοσχεδιασμού	X <sub>Z7</sub>

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η απόδοση ετικετών και κωδικών στις φράσεις-κλειδιά της Ελένης.

ΕΤΙΚΕΤΑ	ΛΕΞΕΙΣ - ΦΡΑΣΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	ΚΩΔΙΚΑΣ
Φ <sub>E1</sub>	“δεν ξέρω τί να παίζω” <b>1<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Δυσκολία εύρεσης τρόπου εκκίνησης
Φ <sub>E2</sub>	“δεν θυμάμαι τίποτα” <b>2<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Δυσκολία αναστοχασμού
Φ <sub>E3</sub>	“Μου αρέσουν πολύ αυτές οι	Έκφραση προτίμησης και



# ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

	<p>συγχορδίες, τις έμαθα από ένα άλλο κομμάτι που έχω κάνει, μπορώ να τις παίζω για ώρες, δεν τις βαριέμαι καθόλου αυτές τις δύο συγχορδίες...''</p> <p><b>3<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>συναισθημάτων</p> <p>Επιρροή στον πειραματισμό από προηγούμενη ακουστική εμπειρία</p> <p>Πειραματισμός εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού</p>
Φ <sub>E</sub> 4	<p>''Μου ήρθε ιδέα! Μοιάζει με τους Πειρατές της Καραϊβικής!''</p> <p><b>4<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Αυτοπεποίθηση η οποία βασίζεται στην έμπνευση από προηγούμενη ακουστική εμπειρία</p>
Φ <sub>E</sub> 5	<p>''Είχα κάποιες ιδέες από πριν που συζητήσαμε, αλλά πολλά μου βγήκαν και αυθόρμητα!''</p> <p><b>5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Αναγνώριση του διαλόγου ανάμεσα στον πειραματισμό εντός και αυτόν εκτός πλαισίου</p> <p>Αναγνώριση του αυθορμητισμού στον αυτοσχεδιασμό</p>
Φ <sub>E</sub> 6	<p>''Έβρισκα τις νότες εκείνη την ώρα που τις πατούσα, αλλά πρόσεχα να είναι στην ίδια κλίμακα!''</p> <p><b>6<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Πειραματισμός εντός πλαισίου</p> <p>Η θεωρητική γνώση ως καθοδηγητική αρχή</p>
Φ <sub>E</sub> 7	<p>''Θα παίζουμε μία φορά όπως είναι, και η συνοδεία σας θα είναι έτσι...''</p> <p><b>Πριν τον 7<sup>ο</sup> αυτοσχεδιασμό</b></p>	<p>Λήψη αποφάσεων για δομή και στυλ συνοδείας με βάση τον πρότερο εκτός πλαισίου πειραματισμό</p>
Φ <sub>E</sub> 8	<p>''Δε θα τα θυμάμαι όλα αυτά...''</p> <p><b>Πριν τον 7<sup>ο</sup> αυτοσχεδιασμό</b></p>	<p>Αναγνώριση της αγωνίας εμπρός στο άγνωστο</p> <p>Δυσκολία αναστοχασμού</p>
Φ <sub>E</sub> 9	<p>''Εγώ έπαιζα τελείως δικά μου (μοτίβα) ως μελωδία και εσείς τελείως δικά σας ως συνοδεία, αλλά ταίριαζαν, είχαν ωραίο ήχο μαζί!''</p> <p><b>6<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Αυτονομία</p> <p>Η ενεργητική μουσική ακρόαση ως βάση για διάλογο/αλληλοσυμπλήρωση</p>
Φ <sub>E</sub> 10	<p>''Νομίζω ότι εγώ σας ακολουθούσα, παίζατε τη συνοδεία και εγώ έχτιζα από πάνω!''</p> <p><b>Τελική συνέντευξη</b></p>	<p>Συνειδητή αποτύπωση της διαδικασίας που ακολουθήθηκε</p> <p>Αναγνώριση της αξίας της ενεργητικής ακρόασης ως βάση για διάλογο</p>
Φ <sub>E</sub> 11	<p>''Ο αυτοσχεδιασμός με βοήθησε, πιστεύω, σε ένα πράγμα: να προχωράω παρακάτω, άμα κάνω λάθη στο</p>	<p>Οφέλη αυτοσχεδιασμού σε ψυχολογικό και γνωστικό επίπεδο</p>

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

	κομμάτι, να το συνεχίζω χωρίς να φαίνεται καθόλου..''. <b>Τελική συνέντευξη</b>	
Φ <sub>E12</sub>	''...παλιά δεν μπορούσα καθόλου να αυτοσχεδιάσω...!'' <b>Τελική συνέντευξη</b>	Αλλαγή στάσης Οφέλη αυτοσχεδιασμού
Φ <sub>E13</sub>	''Ο αυτοσχεδιασμός με βοήθησε στη συγκέντρωση στο πιάνο και στη φαντασία''. <b>Τελική συνέντευξη</b>	Οφέλη αυτοσχεδιασμού

Στη συνέχεια ακολουθεί ο πίνακας με τη δημιουργία χαμηλού επιπέδου κατηγοριών – εννοιών στην περίπτωση της Ελένης. Για παράδειγμα, από τις ετικέτες Φ<sub>E1</sub>, Φ<sub>E2</sub> και Φ<sub>E8</sub> προέκυψε η χαμηλού επιπέδου κατηγορία «Δυσκολία εύρεσης τρόπου εκκίνησης» με ετικέτα Χ<sub>E1</sub>, από τις ετικέτες Φ<sub>Z2</sub> και Φ<sub>Z8</sub> προέκυψε η χαμηλού επιπέδου κατηγορία «Δυσκολίες σύνδεσης του πειραματισμού εντός και εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού» με ετικέτα Χ<sub>E2</sub> κ.ο.κ.

ΕΤΙΚΕΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ - ΕΝΝΟΙΕΣ	A/A X.E.K.
Φ <sub>E1</sub> , Φ <sub>E2</sub> , Φ <sub>E8</sub>	Δυσκολία εύρεσης τρόπου εκκίνησης	Χ <sub>E1</sub>
Φ <sub>E2</sub> , Φ <sub>E8</sub>	Δυσκολίες σύνδεσης του πειραματισμού εντός και εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού	Χ <sub>E2</sub>
Φ <sub>E3</sub> , Φ <sub>E4</sub>	Χρήση υλικού από προηγούμενο πειραματισμό εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού	Χ <sub>E3</sub>
Φ <sub>E3</sub> , Φ <sub>E5</sub> , Φ <sub>E7</sub>	Αναγνώριση του διαλόγου ανάμεσα στον πειραματισμό εντός και εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού	Χ <sub>E4</sub>

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

Φ <sub>E5</sub> , Φ <sub>E6</sub>	Συνδυασμός αυθορμητισμού με θεωρητική γνώση	X <sub>E5</sub>
Φ <sub>E5</sub> , Φ <sub>E6</sub> , Φ <sub>E9</sub> , Φ <sub>E10</sub>	Η ενεργητική ακρόαση ως βάση για διάλογο (πειραματισμός εντός πλαισίου αυτοσχεδιασμού) οδηγεί στην αλληλοσυμπλήρωση	X <sub>E6</sub>
Φ <sub>E11</sub> , Φ <sub>E12</sub> , Φ <sub>E13</sub>	Αναγνώριση της ωφέλειας του αυτοσχεδιασμού	X <sub>E7</sub>

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η διαδικασία απόδοσης ετικετών και κωδικών στις φράσεις-κλειδιά της Δήμητρας.

ΕΤΙΚΕΤΑ	ΛΕΞΕΙΣ - ΦΡΑΣΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	ΚΩΔΙΚΑΣ
Φ <sub>Δ1</sub>	“...έκανα μερικά λάθη και ακούστηκαν παραφωνίες...” <b>1<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Χρήση κριτηρίων ορθότητας Ενεργητική μουσική ακρόαση
Φ <sub>Δ2</sub>	“Α, να μην το αλλάξουμε! Μια χαρά είναι, μου αρέσει έτσι όπως είναι!” <b>1<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Κυριαρχία του μουσικού προτύπου Το πρότυπο ως «εμπόδιο»
Φ <sub>Δ3</sub>	“Στην αρχή έπαιζα και με το αριστερό χέρι, αλλά μετά επειδή έκανα λάθη, το σταμάτησα...” <b>1<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Χρήση κριτηρίων ορθότητας Ενεργητική μουσική ακρόαση
Φ <sub>Δ4</sub>	“Έβλεπα διάφορα μέτρα μέσα από το κομμάτι, έπαιρνα τις βασικές νότες και τις άλλαζα χρονικά” <b>2<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Συνειδητή αναγνώριση της σχέσης του αυτοσχεδιασμού με το κομμάτι-ένανσμα. Το «κομμάτι-ένανσμα» ως εφελτήριο δημιουργικής εργασίας Αναστοχασμός
Φ <sub>Δ5</sub>	“Όταν έβγαλα το αριστερό χέρι, δημιούργησα πιο ωραίες μελωδίες” <b>2<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Ενεργητική/κριτική μουσική ακρόαση ως μηχανισμός αναστοχασμού-εν-δράσει (reflection in-action)
Φ <sub>Δ6</sub>	“Δε θέλω να το πάω σε άλλη τονικότητα, θέλω το κομμάτι να μείνει ίδιο, με τις ίδιες νότες!” <b>3<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Το «κομμάτι-ένανσμα» ως «εμπόδιο» Συνειδητή αναγνώριση της σχέσης του αυτοσχεδιασμού με το «κομμάτι-ένανσμα»

# ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

Φ <sub>Δ</sub> 7	<p>''όταν πήγαινα σε ένα άλλο μοτίβο, εσείς με ακούγατε και ξαναερχόσασταν στο μοτίβο που είχα μόλις παίζει, το επαναλαμβάνατε''</p> <p><b>3<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	Η ενεργητική ακρόαση ως βάση για διάλογο
Φ <sub>Δ</sub> 8	<p>''Όχι τώρα, να μην αποφασίσουμε από τώρα.... εκείνη την ώρα θα το βρω, θα μου έρθει η έμπνευση!''</p> <p><b>Πριν τον 4<sup>ο</sup> αυτοσχεδιασμό</b></p>	Αναγνώριση της αξίας του πειραματισμού <b>εντός</b> πλαισίου
Φ <sub>Δ</sub> 9	<p>''θα παίζω αυτό το οκτάμετρο και μετά θα συνεχίσω με διαφορετικές συγχορδίες''</p> <p><b>Πριν τον 4<sup>ο</sup> αυτοσχεδιασμό</b></p>	Λήψη αποφάσεων με βάση τον εκτός πλαισίου πειραματισμό
Φ <sub>Δ</sub> 10	<p>''Κάποιες συγχορδίες που είχα δει στην παρτιτούρα ότι ταιριάζουν, με βοήθησαν και μου έδωσαν ιδέες!''</p> <p><b>4<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Συσχέτιση του πειραματισμού εντός πλαισίου με το κομμάτι έναυσμα</p> <p>Δημιουργική χρήση προϋπάρχοντος υλικού</p> <p>Ενεργητική ακρόαση</p>
Φ <sub>Δ</sub> 11	<p>''έβλεπα εσάς, τις νότες που παίζατε, και έπαιζα τις συγχορδίες που παίζατε''</p> <p><b>4<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	Συνειδητή εστίαση σε τρόπους επίτευξης διαλόγου
Φ <sub>Δ</sub> 12	<p>''εκείνη την ώρα θα μου έρθουν οι νότες!''</p> <p><b>Πριν τον 5<sup>ο</sup> αυτοσχεδιασμό</b></p>	Αναγνώριση της αξίας του αυθορμητισμού και του πειραματισμού <b>εντός</b> πλαισίου του αυτοσχεδιασμού
Φ <sub>Δ</sub> 13	<p>''Θα παίζετε εσείς δύο φορές αυτή τη μελωδία στην αρχή σαν εισαγωγή και μετά θα παίζουμε από μια φορά τα υπόλοιπα μέρη...''</p> <p><b>Πριν τον 5<sup>ο</sup> αυτοσχεδιασμό</b></p>	<p>Προσχεδιάζοντας</p> <p>Πειραματισμός εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού</p>
Φ <sub>Δ</sub> 14	<p>''προσπαθούσα να ακούσω τι παίζατε στη συνοδεία για να δω τι πήγαινε στα δικά μου''</p> <p><b>5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Συνειδητή εστίαση σε τρόπους επίτευξης διαλόγου</p> <p>Ανάγκη για ετεροκαθορισμό</p>

# ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

Φ <sub>Δ</sub> 15	<p>“οι ήχοι μας ταίριαζαν”</p> <p><b>5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	Η ενεργητική μουσική ακρόαση ως βάση για διάλογο
Φ <sub>Δ</sub> 16	<p>“παίζατε και άλλα μοτίβα, δικά σας αλλά και από το δοσμένο κομμάτι”</p> <p><b>5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	Αναγνώριση της σχέσης κομματιού προτύπου και πειραματισμού εντός πλαισίου
Φ <sub>Δ</sub> 17	<p>“εμείς το κάναμε πολύ πιο ενδιαφέρον, πολύ πιο τέλειο από το πρωτότυπο!”</p> <p><b>5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	Αναγνώριση της σχέσης κομματιού προτύπου και πειραματισμού εντός πλαισίου Αναστοχασμός
Φ <sub>Δ</sub> 18	<p>“ήμουν ελεύθερη να δημιουργήσω, αλλά είχα στο νου μου να μη βγει καμιά παραφωνία, καθώς η μελωδία που έπαιζα έπρεπε να ταιριάζει με τις συγχορδίες που παίζατε στη συνοδεία”.</p> <p><b>Τελική συνέντευξη</b></p>	Μερική ελευθερία έκφρασης  Ανάδυση κριτηρίων ορθότητας ως οδηγός για την αλληλεπίδραση  Ανάγκη για ετεροκαθορισμό – μη αυτόνομη λήψη αποφάσεων  Η ενεργητική μουσική ακρόαση ως βάση για διάλογο οδηγεί στην αλληλοσυμπλήρωση
Φ <sub>Δ</sub> 19	<p>“ηχητικό ταίριασμα της μελωδίας με τη συνοδεία”</p> <p><b>Τελική συνέντευξη</b></p>	Ανάδυση κριτηρίων ορθότητας ως οδηγός για την αλληλεπίδραση
Φ <sub>Δ</sub> 20	<p>“Δεν ήθελα και δε θέλω να τα αλλάξω ποτέ τα αγαπημένα μου σημεία του κομματιού!”</p> <p><b>Τελική συνέντευξη</b></p>	Το κομμάτι-ένανσμα ως «εμπόδιο»
Φ <sub>Δ</sub> 21	<p>“Έπρεπε να είμαι πιο συγκεντρωμένη, για να ταιριάζουμε σωστά και μαζί”</p> <p><b>Τελική συνέντευξη</b></p>	Ανάδυση κριτηρίων ορθότητας (ανάγκη για συγκέντρωση) ως οδηγός για την αλληλεπίδραση
Φ <sub>Δ</sub> 22	<p>“έμαθα να βγάζω νέους συνδυασμούς στο πιάνο”</p> <p><b>Τελική συνέντευξη</b></p>	Αναγνώριση της ωφέλειας του αυτοσχεδιασμού
Φ <sub>Δ</sub> 23	<p>“ένοιθα ελεύθερη να εκφραστώ”</p> <p><b>Τελική συνέντευξη</b></p>	Ελευθερία έκφρασης κατά τον αυτοσχεδιασμό

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

Στη συνέχεια ακολουθεί ο πίνακας με τη δημιουργία χαμηλού επιπέδου κατηγοριών – εννοιών στην περίπτωση της Δήμητρας. Για παράδειγμα, από τις ετικέτες Φ<sub>Δ</sub>7, Φ<sub>Δ</sub>11, Φ<sub>Δ</sub>14, Φ<sub>Δ</sub>15, Φ<sub>Δ</sub>16, Φ<sub>Δ</sub>18 προέκυψε η χαμηλού επιπέδου κατηγορία «Η ενεργητική μουσική ακρόαση ως βάση για διάλογο» με ετικέτα Χ<sub>Δ</sub>1, από τις ετικέτες Φ<sub>Δ</sub>2, Φ<sub>Δ</sub>6 και Φ<sub>Δ</sub>20 προέκυψε η χαμηλού επιπέδου κατηγορία «Το «κομμάτι –ένανσμα» ως εμπόδιο για πειραματισμό/Κυριαρχία του μουσικού προτύπου» κ.ο.κ..

ΕΤΙΚΕΤΑ	ΧΑΜΗΛΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ - ΕΝΝΟΙΕΣ	A/A X.E.K.
Φ <sub>Δ</sub> 7, Φ <sub>Δ</sub> 11, Φ <sub>Δ</sub> 14, Φ <sub>Δ</sub> 15, Φ <sub>Δ</sub> 16, Φ <sub>Δ</sub> 18	Η ενεργητική μουσική ακρόαση ως βάση για διάλογο	X <sub>Δ</sub> 1
Φ <sub>Δ</sub> 1, Φ <sub>Δ</sub> 3, Φ <sub>Δ</sub> 5, Φ <sub>Δ</sub> 18	Αναφορά στο ηχητικό ταίριασμα και στο στοιχείο του λάθους σε σχέση με τη θεωρία	X <sub>Δ</sub> 2
Φ <sub>Δ</sub> 4, Φ <sub>Δ</sub> 9, Φ <sub>Δ</sub> 10	Οπτική επαφή με παρτιτούρα Συσχέτιση του πειραματισμού εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού με το «κομμάτι-ένανσμα»	X <sub>Δ</sub> 3
Φ <sub>Δ</sub> 2, Φ <sub>Δ</sub> 6, Φ <sub>Δ</sub> 20	Το «κομμάτι-ένανσμα» ως εμπόδιο για πειραματισμό Κυριαρχία του μουσικού προτύπου	X <sub>Δ</sub> 4
Φ <sub>Δ</sub> 7, Φ <sub>Δ</sub> 11, Φ <sub>Δ</sub> 14, Φ <sub>Δ</sub> 18	Ανάγκη για ετεροκαθορισμό Μη αυτόνομη λήψη αποφάσεων κατά τον αυτοσχεδιασμό Συνειδητή εστίαση σε τρόπους επίτευξης διαλόγου	X <sub>Δ</sub> 5
Φ <sub>Δ</sub> 4, Φ <sub>Δ</sub> 8, Φ <sub>Δ</sub> 12	Αναγνώριση της αξίας του πειραματισμού εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού Αυθορημητισμός	X <sub>Δ</sub> 6
Φ <sub>Δ</sub> 9, Φ <sub>Δ</sub> 13	Προσχεδιασμένη λήψη αποφάσεων με βάση τον εκτός πλαισίου πειραματισμό	X <sub>Δ</sub> 7
Φ <sub>Δ</sub> 1, Φ <sub>Δ</sub> 3, Φ <sub>Δ</sub> 18, Φ <sub>Δ</sub> 19, Φ <sub>Δ</sub> 21	Ανάδυση κριτηρίων ορθότητας ως οδηγός για διάδραση Ετεροκαθορισμός/μη αυτόνομη λήψη αποφάσεων κατά τον αυτοσχεδιασμό	X <sub>Δ</sub> 8
Φ <sub>Δ</sub> 22, Φ <sub>Δ</sub> 23	Αναγνώριση της ωφέλειας του αυτοσχεδιασμού	X <sub>Δ</sub> 9
Φ <sub>Δ</sub> 4, Φ <sub>Δ</sub> 5, Φ <sub>Δ</sub> 17	Αναστοχασμός εν δράσει (reflection in action) κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού	X <sub>Δ</sub> 10

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η διαδικασία απόδοση ετικετών και κωδικών στις φράσεις-κλειδιά του Αλέξανδρου.

ΕΤΙΚΕΤΑ	ΛΕΞΕΙΣ - ΦΡΑΣΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	ΚΩΔΙΚΑΣ
Φ <sub>A1</sub>	<i>''Σκεφτόμουν διάφορα κομμάτια που έχω ακούσει από κλασικά και τέτοια, να βρω τίποτα και να πάρω κάτι που να ταιριάζει...''</i> <b>1<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Εντός πλαισίου πειραματισμός με βάση προηγούμενα ακουστικά ερεθίσματα
Φ <sub>A2</sub>	<i>''δεν κοιτούσα και πολύ στο χαρτί...''</i> <b>1<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Μη οπτική επαφή με την παρτιτούρα κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού
Φ <sub>A3</sub>	<i>''κάποια στοιχεία που είπαμε πριν αυτοσχεδιάσουμε με βοήθησαν, κάποια ναι, κάποια όχι, κάποια τα έκανα εντελώς καινούρια από μόνος μου εκείνη τη στιγμή''.</i> <b>2<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Σχέση μεταξύ πειραματισμών εντός και εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού
Φ <sub>A4</sub>	<i>''όταν παίζω ένα κομμάτι δεν έχω τοπία στο μυαλό του, έχω τις νότες!''</i> <b>2<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Ενεργητική/κριτική μουσική ακρόαση Συγκέντρωση
Φ <sub>A5</sub>	<i>''Δεν ξέρω πώς μου ήρθε! Έτσι ξαφνικά!''</i> <b>3<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Αυθορμητισμός κατά τον αυτοσχεδιασμό Συνειδητοποίηση του εντός πλαισίου πειραματισμού
Φ <sub>A6</sub>	<i>''αυτά αλλάζουν εκείνη την ώρα έτσι ξαφνικά!''</i> <b>4<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Αυθορμητισμός κατά τον αυτοσχεδιασμό Συνειδητοποίηση του εντός πλαισίου πειραματισμού
Φ <sub>A7</sub>	<i>''Με ακούγατε και παίζατε, για παράδειγμα, τώρα στο τέλος επαναλάβετε πιο χαμηλά το ίδιο μοτίβο με εμένα''</i> <b>4<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b>	Η ενεργητική/κριτική μουσική ακρόαση ως βάση για την επίτευξη διαλόγου

# ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

Φ <sub>A</sub> 8	<p>“απλώς σβήνει σιγά – σιγά η μουσική”</p> <p><b>4<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Συνειδητή απόφαση/επιλογή για κλείσιμο κομματιού</p> <p>Ενεργητική/κριτική μουσική ακρόαση</p>
Φ <sub>A</sub> 9	<p>“ήθελα να παίζω λίγο πιο ψηλά, μου άρεσε το ηχόχρωμα της ψηλής περιοχής του πιάνου”</p> <p><b>4<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Διαμόρφωση γενικού πλάνου την ώρα του αυτοσχεδιασμού</p> <p>Αναστοχασμός εν δράσει</p>
Φ <sub>A</sub> 10	<p>“Κάπως έτσι θα το τελειώνα (...) ήθελα να το τελειώσω έτσι (...), αλλά δεν το έκανα τελικά”,</p> <p><b>5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Αναστοχασμός με βάση την πιστότητα στο αρχικό πλάνο</p>
Φ <sub>A</sub> 11	<p>“Παίζετε εσείς κάτι στη χαμηλή περιοχή, αλλά σιγανά και αργά.”</p> <p><b>5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Διαμόρφωση στοιχείων ενός γενικού πλάνου του αυτοσχεδιασμού πριν την εκτέλεσή του</p>
Φ <sub>A</sub> 12	<p>“ήθελα να αλλάξουμε κάπως το τέμπο, να έχει μια αλλαγή για να είναι πιο ενδιαφέρον το κομμάτι”</p> <p><b>5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Διαμόρφωση γενικού πλάνου την ώρα του αυτοσχεδιασμού</p>
Φ <sub>A</sub> 13	<p>“Πιο ωραία είναι να ανοίγει το κομμάτι αργά και μετά να πηγαίνει πιο γρήγορα και μετά στο τέλος να το τελειώσεις αργά...”,</p> <p><b>5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Διαμόρφωση στοιχείων ενός γενικού πλάνου του αυτοσχεδιασμού πριν την εκτέλεσή του</p>
Φ <sub>A</sub> 14	<p>“Κατάλαβα ότι με ακούγατε, επειδή κάνατε επαναλήψεις δικών μου μοτίβων”</p> <p><b>5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Η ενεργητική/κριτική μουσική ακρόαση ως βάση για την επίτευξη διαλόγου</p>
Φ <sub>A</sub> 15	<p>“Αυτό δείχνει κάπως ότι δεν έχουμε τελειώσει το κομμάτι, θέλει κι άλλο να το συνεχίσουμε”</p> <p><b>5<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Αναφορά στους κανόνες της αρμονίας</p> <p>Απόφαση σύμφωνα με προηγούμενη θεωρητική γνώση</p> <p>Ενεργητική/κριτική μουσική ακρόαση</p>



# ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

Φ <sub>A</sub> 16	<p>‘‘Άλλιώως ακούγεται στο πιάνο, έχει πιο ωραίο ήχο, όταν πατάς ένα πλήκτρο το καταλαβαίνεις ότι αυτό χτυπάει κάτι, ενώ στο αρμόνιο δεν το νιώθεις, δεν το καταλαβαίνεις’’</p> <p><b>Τελική συνέντευξη</b></p>	Έμφαση στην αξία της σωματικότητας και της σχέσης της με την ποιότητα του ήχου
Φ <sub>A</sub> 17	<p>‘‘Σε μια τυχαία στιγμή πάτησα τη νότα σολ και μετά πάτησα και το πεντάλ και βγήκε ολόκληρο κομμάτι!’’</p> <p><b>6<sup>ος</sup> αυτοσχεδιασμός</b></p>	<p>Αναγνώριση της αξίας του εντός πλαισίου πειραματισμού (experimentation within performance)</p> <p>Αυθορημητισμός</p> <p>Έκφραση αυτοπεποίθησης</p>
Φ <sub>A</sub> 18	<p>«μέσα από τον αυτοσχεδιασμό μπορώ να εκφραστώ καλύτερα»</p> <p><b>τελική συνέντευξη</b></p>	Έκφραση του εαυτού μέσω του αυτοσχεδιασμού
Φ <sub>A</sub> 19	<p>‘‘Είχε πλάκα και μπορούσα να δώσω τις ιδέες μου με ένα κομμάτι μουσικής!’’</p> <p><b>τελική συνέντευξη</b></p>	Έκφραση του εαυτού μέσω του αυτοσχεδιασμού
Φ <sub>A</sub> 20	<p>‘‘Στην αρχή δεν ήξερα τι ακριβώς θα κάνω, νόμιζα ότι θα παίζω νότες από το πουθενά!’’</p> <p><b>τελική συνέντευξη</b></p>	Αγωνία εμπρός στην απαίτηση για αυτόνομη σκέψη και δράση
Φ <sub>A</sub> 21	<p>‘‘Γενικά πιστεύω ότι όλα ξεκινούν έτσι: διαλέγουμε μια νότα, αν μας αρέσει την κρατάμε, αν δεν μας αρέσει δεν την κρατάμε, μετά πατάμε και μια δεύτερη και μια τρίτη...’’</p> <p><b>τελική συνέντευξη</b></p>	Αναστοχαστική περιγραφή της διαδικασίας του εντός πλαισίου πειραματισμού
Φ <sub>A</sub> 22	<p>‘‘Όταν έπαιζα, έλεγα στον εαυτό μου ότι υπάρχει περίπτωση να ακούγεται και πιο κάτω καλά, άρα το προσπαθούσα, το δοκίμαζα’’</p> <p><b>τελική συνέντευξη</b></p>	Αναστοχαστική περιγραφή της διαδικασίας του εντός πλαισίου πειραματισμού
Φ <sub>A</sub> 23	<p>‘‘Είπα, ας παίζω τώρα αυτήν τη νότα να αρχίσω και να δούμε τι θα βγει...’’</p> <p><b>τελική συνέντευξη</b></p>	<p>Αναστοχαστική περιγραφή της διαδικασίας του εντός πλαισίου πειραματισμού</p> <p>Ο αυτοσχεδιασμός ως ρίσκο (εξερεύνηση στοιχείων των οποίων η</p>

# ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

		λειτουργία δεν μας είναι γνωστή από πριν) Αυτόνομη λήψη αποφάσεων κατά τον αυτοσχεδιασμό
Φ <sub>A</sub> 24	“Όσο έπαιζα κι άλλον και άλλον αυτοσχεδιασμό, γινόμουν καλύτερος!”  <b>τελική συνέντευξη</b>	Βελτίωση ικανοτήτων στον αυτοσχεδιασμό μέσω της εξάσκησης Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης Ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων Αναγνώριση της ωφέλειας του αυτοσχεδιασμού
Φ <sub>A</sub> 25	“Τενικά, όταν έκανα αυτοσχεδιασμό, μπορεί να κοιτούσα πάνω στα πλήκτρα, αλλά δεν κοιτούσα καν τα χέρια μου, ήταν σαν να κοιμάμαι μπροστά στο πιάνο, σαν να παίζουν τα χέρια μου μόνα τους!”  <b>τελική συνέντευξη</b>	Αναστοχαστική περιγραφή της διαδικασίας του εντός πλαισίου πειραματισμού Εμπειρία ροής - συγκέντρωση στον ήχο / απώλεια της αίσθησης του ελέγχου / αφήνεται στον εαυτό του κατά τον αυτοσχεδιασμό
Φ <sub>A</sub> 26	“Είναι σαν να έχεις ελεύθερη γνώμη, το ίδιο είναι στον αυτοσχεδιασμό!”  <b>τελική συνέντευξη</b>	Ο αυτοσχεδιασμός ως αυτονομία

Στη συνέχεια ακολουθεί ο πίνακας με τη δημιουργία χαμηλού επιπέδου κατηγοριών – εννοιών στην περίπτωση του Αλέξανδρου. Για παράδειγμα, από τις Φ<sub>A</sub>1, και Φ<sub>A</sub>3 προέκυψε η χαμηλού επιπέδου κατηγορία «Σχέση μεταξύ πειραματισμού εντός και εκτός πλαισίου αυτοσχεδιασμού» με ετικέτα Χ<sub>A</sub>1, από τις ετικέτες Φ<sub>A</sub>4, Φ<sub>A</sub>7, Φ<sub>A</sub>9 και Φ<sub>A</sub>14 προέκυψε η χαμηλού επιπέδου κατηγορία «Η ενεργητική μουσική ακρόαση ως βάση για διάλογο» με ετικέτα Χ<sub>A</sub>2 κ.ο.κ.

ΕΤΙΚΕΤΑ	ΧΑΜΗΛΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ - ΈΝΝΟΙΕΣ	A/A X.E.K.
Φ <sub>A</sub> 1, Φ <sub>A</sub> 3	Σχέση μεταξύ πειραματισμού εντός και εκτός πλαισίου αυτοσχεδιασμού	Χ <sub>A</sub> 1

Φ <sub>A</sub> 4, Φ <sub>A</sub> 7, Φ <sub>A</sub> 9, Φ <sub>A</sub> 14	Η ενεργητική μουσική ακρόαση ως βάση για διάλογο	X <sub>A</sub> 2
Φ <sub>A</sub> 2, Φ <sub>A</sub> 4, Φ <sub>A</sub> 25	Μη οπτική επαφή με παρτιτούρα,	X <sub>A</sub> 3
Φ <sub>A</sub> 4, Φ <sub>A</sub> 5, Φ <sub>A</sub> 25	Εμπειρία ροής, συγκέντρωση	X <sub>A</sub> 4
Φ <sub>A</sub> 3, Φ <sub>A</sub> 5, Φ <sub>A</sub> 6, Φ <sub>A</sub> 17, Φ <sub>A</sub> 22, Φ <sub>A</sub> 23	Αναγνώριση του στοιχείου του αυθορμητισμού κατά τον αυτοσχεδιασμό	X <sub>A</sub> 5
Φ <sub>A</sub> 18, Φ <sub>A</sub> 19, Φ <sub>A</sub> 24, Φ <sub>A</sub> 26	Ελεύθερη έκφραση του εαυτού του μέσω του αυτοσχεδιασμού	X <sub>A</sub> 6
Φ <sub>A</sub> 9, Φ <sub>A</sub> 16	Ακουστική προτίμηση στο διαφορετικό ηχόχρωμα	X <sub>A</sub> 7
Φ <sub>A</sub> 18, Φ <sub>A</sub> 24, Φ <sub>A</sub> 26	Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης/αυτοεκτίμησης Αναγνώριση της ωφέλειας του αυτοσχεδιασμού	X <sub>A</sub> 8
Φ <sub>A</sub> 21, Φ <sub>A</sub> 23, Φ <sub>A</sub> 24, Φ <sub>A</sub> 26	Ο αυτοσχεδιασμός ως αυτονομία Αυτόνομη λήψη αποφάσεων κατά τον αυτοσχεδιασμό	X <sub>A</sub> 9
Φ <sub>A</sub> 5, Φ <sub>A</sub> 6, Φ <sub>A</sub> 9, Φ <sub>A</sub> 10, Φ <sub>A</sub> 12, Φ <sub>A</sub> 21, Φ <sub>A</sub> 22, Φ <sub>A</sub> 23, Φ <sub>A</sub> 25	Αναστοχαστική περιγραφή της διαδικασίας του εντός πλαισίου πειραματισμού Διαμόρφωση γενικού πλάνου την ώρα του αυτοσχεδιασμού	X <sub>A</sub> 10

#### 4.6 Αξονική κωδικοποίηση και ανάδυση ευρύτερων κατηγοριών

Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση καθεμίας χαμηλού επιπέδου κατηγορίας με όλες τις άλλες χαμηλού επιπέδου κατηγορίες, ώστε βρέθηκαν ομοιότητες μεταξύ τους. Η διαδικασία αυτή οδήγησε στη δημιουργία των ευρύτερων κατηγοριών. Για παράδειγμα, στο Σχήμα 1 παρουσιάζονται οι χαμηλού επιπέδου κατηγορίες X<sub>M</sub>1 και X<sub>E</sub>1 που οδήγησαν στο σχηματισμό της ευρύτερης κατηγορίας «Αίσθηση ανασφάλειας/δυσκολία εύρεσης τρόπου εκκίνησης για πειραματισμό». Επίσης, οι χαμηλού επιπέδου κατηγορίες X<sub>M</sub>1, X<sub>E</sub>4, X<sub>A</sub>2 οδήγησαν στο σχηματισμό της

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

ευρύτερης κατηγορίας «Λήψη αποφάσεων/χρήση υλικού με βάση τον εκτός πλαισίου πειραματισμό», κ.ο.κ.

Σχήμα 1. Δημιουργία ευρύτερων κατηγοριών από όλες τις περιπτώσεις των μαθητών.

### ΧΑΜΗΛΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ

#### ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

### ΕΥΡΥΤΕΡΕΣ

#### ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

$X_{M1}$  }  
 $X_{E1}$  }

«Αίσθηση ανασφάλειας/δυσκολία εύρεσης  
τρόπου εκκίνησης για πειραματισμό»

$X_{M1}$  }  
 $X_{E3}$  }  
 $X_{\Delta 7}$  }  
 $X_{Z1}$  }

«Λήψη αποφάσεων/χρήση υλικού με βάση  
τον εκτός πλαισίου πειραματισμό»

$X_{M3}$  }  
 $X_{Z5}$  }  
 $X_{A4}$  }

«Εμπειρία ροής κατά τον αυτοσχεδιασμό»

$X_{M3}$  }  
 $X_{Z2}$  }  
 $X_{E5}$  }  
 $X_{\Delta 6}$  }  
 $X_{A5}$  }

«Αναγνώριση του αυθορμητισμού κατά τον αυτοσχεδιασμό»

$X_{Z3}$  }  
 $X_{\Delta 6}$  }  
 $X_{E6}$  }

«Πειραματισμός εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού»

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

X<sub>Z</sub>6  
X<sub>E</sub>6  
X<sub>Δ</sub>1  
X<sub>A</sub>2

«Η ενεργητική μουσική ακρόαση ως βάση  
για την επίτευξη μουσικού διαλόγου»

X<sub>Z</sub>7  
X<sub>A</sub>6

«Η ελεύθερη έκφραση του εαυτού  
μέσω του αυτοσχεδιασμού»

X<sub>E</sub>7  
X<sub>Δ</sub>9  
X<sub>A</sub>8

«Αναγνώριση της ωφέλειας του αυτοσχεδιασμού»

X<sub>Δ</sub>10  
X<sub>A</sub>10

«Αναστοχασμός εν δράσει»

X<sub>M</sub>2  
X<sub>Z</sub>4  
X<sub>Δ</sub>5

«Αυτονομία/ετερονομία κατά τη λήψη  
αποφάσεων κατά τον αυτοσχεδιασμό»

X<sub>Z</sub>2  
X<sub>E</sub>5  
X<sub>Δ</sub>8

«Ανάδυση κριτηρίων ορθότητας ως οδηγός για διάδραση  
κατά τον αυτοσχεδιασμό

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

$X_{\Delta 3}$  } «Συσχέτιση πειραματισμού εντός και εκτός πλαισίου  
 $X_{E4}$  } του αυτοσχεδιασμού»  
 $X_{A1}$  }

$X_{Z3}$  } «Αναφορά στο στοιχείο του λάθους σε σχέση με τη θεωρία  
 $X_{\Delta 2}$  } κατά τον αυτοσχεδιασμό»

Παρακάτω παρουσιάζεται μια συγκεντρωτική εικόνα των ευρύτερων  
 κατηγοριών που αναδύθηκαν στις πέντε περιπτώσεις των μαθητών/μαθητριών  
 σχετικά με το πώς αποφασίζουν και ορίζουν τους κανόνες του μουσικού  
 αυτοσχεδιασμού που πρόκειται να εκτελέσουν σε συνοδεία της εκπαιδευτικού:

Μαθητές	Μαρία	Ζοζεφίνα	Ελένη	Δήμητρα	Αλέξανδρος
Ευρύτερες κατηγορίες					
Πειραματισμός εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού		✓	✓	✓	
Αναγνώριση του αυθορμητισμού κατά τον αυτοσχεδιασμό	✓	✓	✓	✓	✓
Η ενεργητική μουσική ακρόαση ως βάση για την επίτευξη μουσικού διαλόγου		✓	✓	✓	✓
Αυτονομία/ετερονομία κατά τη λήψη αποφάσεων κατά τον αυτοσχεδιασμό	✓	✓		✓	
Αναστοχασμός εν δράσει				✓	✓
Λήψη αποφάσεων/χρήση υλικού με βάση τον εκτός πλαισίου πειραματισμό	✓	✓	✓	✓	

## ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

Στη συνέχεια, ακολουθεί μια συγκεντρωτική παρουσίαση των ευρύτερων κατηγοριών που αναδύθηκαν σχετικά με το πόσο τηρήθηκαν οι κανόνες του αυτοσχεδιασμού που ανέφεραν οι μαθητές:

Μαθητές Ευρύτερες κατηγορίες	Μαρία	Ζοζεφίνα	Ελένη	Δήμητρα	Αλέξανδρος
Αίσθηση ανασφάλειας/ δυσκολία εύρεσης τρόπου εκκίνησης	✓		✓		
Συσχέτιση πειραματισμού εντός και εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού			✓	✓	✓
Εμπειρία ροής/απώλεια αίσθησης του χρόνου κατά τον αυτοσχεδιασμό	✓	✓			✓
Το στοιχείο του «λάθους»		✓		✓	
Οπτική επαφή με την παρτιτούρα του «κομματιού-ένανσμα» κατά τον αυτοσχεδιασμό	✓	✓	✓	✓	
Ανάδυση κριτηρίων ορθότητας ως οδηγός για διάδραση κατά τον αυτοσχεδιασμό		✓	✓	✓	
Το «κομμάτι-ένανσμα» ως εμπόδιο για πειραματισμό/ κυριαρχία του μουσικού προτύπου				✓	
Εκκίνηση πειραματισμού με βάση την ακουστική προτίμηση στο διαφορετικό ηχόχρωμα					✓

Παρακάτω παρουσιάζεται μια συνοπτική εικόνα των ευρύτερων κατηγοριών που αναδύθηκαν σχετικά με το πώς εννοιολογούν οι μαθητές την εμπειρία του αυτοσχεδιασμού και τη σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μαθητές Ευρύτερες κατηγορίες	Μαρία	Ζοζεφίνα	Ελένη	Δήμητρα	Αλέξανδρος
Ελεύθερη έκφραση του εαυτού μέσω του αυτοσχεδιασμού		✓			✓
Ο αυτοσχεδιασμός ως μια ευχάριστη δραστηριότητα	✓	✓	✓	✓	✓
Αναγνώριση της ωφέλειας του αυτοσχεδιασμού	✓	✓	✓	✓	✓
Τόνωση της αυτοπεποίθησης			✓		✓
Ο αυτοσχεδιασμός ως αυτονομία					✓

## **4.7 Ανάλυση των ευρύτερων κατηγοριών-εννοιών που αναδύθηκαν**

### **4.7.1 Αίσθηση ανασφάλειας / δυσκολία εύρεσης τρόπου εκκίνησης**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές στην αρχή βίωσαν αίσθημα ανασφάλειας για τον αυτοσχεδιασμό κατά την πρώτη τους επαφή. Η Μαρία, ο Αλέξανδρος και η Ελένη ήταν ιδιαίτερα διστακτικοί στα πρώτα τους πειραματικά βήματα, και χρειάστηκαν περισσότερη ενθάρρυνση και εμπύχωση από την εκπαιδευτικό να ξεπεράσουν το φόβο της αποτυχίας, να αρχίσουν να δοκιμάζουν νέα μοτίβα στο πιάνο. Οι συζητήσεις με τα συγκεκριμένα παιδιά πριν τον αυτοσχεδιασμό είχαν συνήθως μεγαλύτερη διάρκεια από ότι στα άλλα δύο, περιελάμβαναν αρκετές υποβοηθητικές ερωτήσεις, ώστε να μπορέσουν να εμπιστευτούν τις δυνατότητές τους και να εκφραστούν ελεύθερα. Αντιθέτως, η Ζοζεφίνα και η Δήμητρα λειτούργησαν ενστικτωδώς με περισσότερη άνεση, φυσικότητα και αυτοπεποίθηση να δοκιμάσουν νέους μελωδικούς τρόπους στο πιάνο.

### **4.7.2 Η ενεργητική μουσική ακρόαση ως βάση για την επίτευξη μουσικού διαλόγου**

Όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες εκτός από αυτοσχεδιαστές εκείνη τη δημιουργική ώρα, ήταν και ενεργητικοί ακροατές. Το συμπέρασμα αυτό εξάγεται από τη συνολική παρουσία τους την ώρα που αυτοσχεδίαζαν, καθώς υπήρχαν πολλές στιγμές μουσικού διαλόγου με την εκπαιδευτικό. Πολλά μουσικά μοτίβα που έπαιζε η



εκπαιδευτικός στη συνοδεία επαναλαμβάνονταν συνειδητά από τη μεριά των μαθητών/μαθητριών στην ψηλή περιοχή του πιάνου, ως αποτέλεσμα της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Επίσης, οι ίδιοι οι μαθητές ισχυρίστηκαν ότι αυτοσχεδίαζαν σύμφωνα με την ακουστική προτίμησή τους στις διάφορες συνηχήσεις που δημιουργούσαν, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο την κριτική τους ακρόαση της μουσικής.

Ως επακόλουθο της ενεργητικής μουσικής ακρόασης είναι η αλληλεπίδραση που υπήρχε κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού μεταξύ του/της μαθητή/μαθήτριας και της εκπαιδευτικού. Ο πρωταγωνιστικός ρόλος των παιδιών από τη μεσαία μέχρι την ψηλή περιοχή του πιάνου συνδυαζόταν αρμονικά με τη συνοδεία της εκπαιδευτικού, δημιουργώντας μια συνεχή μουσική συνομιλία μεταξύ τους με μιμήσεις μοτίβων, αντιθέσεις στο ύψος, την ένταση και το ρυθμό, μουσικές ερωτήσεις και απαντήσεις. Η διαρκής μουσική επικοινωνία έδινε το έναυσμα για ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/μαθητριών.

### 4.7.3 Πειραματισμός εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στις προσπάθειες πειραματισμού των μαθητών/μαθητριών τη στιγμή του αυτοσχεδιασμού τους. Όπως σημειώνει η Ζοζεφίνα, έπαιξε αρχικά τις ιδέες που είχε συζητήσει προηγουμένως με την εκπαιδευτικό, αλλά ταυτόχρονα σκεφτόταν τι άλλο μπορεί να ταιριάζει παρακάτω, με επακόλουθο να δοκιμάζει και άλλες παραδιπλανές νότες. Από την πλευρά της, η Ελένη παραδέχεται ότι έβρισκε τις νότες εκείνη την ώρα που τις πατούσε, ενώ η Δήμητρα αναγνώριζε την αξία του πειραματισμού εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού και την παραλλήλιζε με την έμπνευση εκείνης της στιγμής.

#### 4.7.4 Ανάδυση κριτηρίων ορθότητας ως οδηγός για διάδραση κατά τον αυτοσχεδιασμό

Ειδικά με την κατοχή θεωρητικών γνώσεων ανέκυψε το εξής θέμα: τρεις από τους μαθητές/μαθήτριες, η Μαρία, η Ελένη και ο Αλέξανδρος, παρουσίασαν δυσκολία στον πειραματισμό επειδή προέβαλαν στο νου τους συνεχώς τους κανόνες της θεωρίας και της αρμονίας της μουσικής την ώρα του αυτοσχεδιασμού. Δηλαδή, δεσμεύονταν στους κανόνες της θεωρίας και δεν άφηναν τη φαντασία τους ελεύθερη. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι θεωρητικές γνώσεις που κατείχαν οι μαθητές/μαθήτριες, για παράδειγμα για τις συγχορδίες ή τις κλίμακες, όριζαν την έμπνευσή τους και την ελευθερία κινήσεων κατά την επεξεργασία του αρχικού κομματιού, αλλά και κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού. Σε αντίθεση, η Ζοζεφίνα και η Δήμητρα, οι οποίες δεν γνώριζαν θεωρητικά στοιχεία αρμονίας, είχαν περισσότερη ελεύθερη σκέψη κατά τη δραστηριότητα της επεξεργασίας του αρχικού κομματιού και την ώρα που αυτοσχεδίαζαν.

Επίσης, φαίνεται ότι όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες αποφάσιζαν για τη δομή του νέου κομματιού πριν τον αυτοσχεδιασμό. Κατά τη συζήτηση επεξεργασίας όριζαν πόσες φορές θα παιχτεί μια παραλλαγμένη φράση του αρχικού κομματιού, το στυλ της συνοδείας της εκπαιδευτικού, και ακόμη τις αντιθέσεις που θα έκαναν στο στυλ και στο ρυθμό του κομματιού για να ξεχωρίζουν τα τρία μέρη του (στην αρχή αργό-ήρεμο, στη μέση γρήγορο-δυναμικό και στο τέλος πάλι αργό-ήρεμο). Η προσχεδιασμένη, όμως, δομή δεν τηρήθηκε απόλυτα κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού, γεγονός που φανερώνει το αυθόρμητο στοιχείο που παρουσιάζεται σε κάθε αυτοσχεδιαστική δραστηριότητα. Ακόμη, η Δήμητρα έδειξε μια έντονη επιθυμία να μην προσχεδιάζει τις αποφάσεις της, καθώς έδινε βαρύτητα στην έμπνευση της στιγμής του αυτοσχεδιασμού.

#### **4.7.5 Οπτική επαφή με την παρτιτούρα του «κομματιού-έναυσμα» κατά τον αυτοσχεδιασμό**

Τα τέσσερα κορίτσια παρουσίασαν την ανάγκη να βλέπουν το αρχικό (δοσμένο) κομμάτι, καθώς αυτοσχεδίαζαν, προκειμένου να εμπνέονται από αυτό, να το παραλλάσσουν και να βρίσκουν νέες ιδέες. Η συχνή οπτική επαφή που διατηρούσαν τους προκαλούσε αίσθημα ασφάλειας, ενώ ταυτόχρονα όριζαν το πλαίσιο που θα κινηθούν. Η οριοθέτηση του πλαισίου κατά τον αυτοσχεδιασμό αποδείχθηκε κατάλληλη μεθοδολογική πρακτική έναρξης με τη δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού για τα συγκεκριμένα παιδιά. Από τη μεριά του, Αλέξανδρος δεν παρουσίασε την ανάγκη οπτικής επαφής με την παρτιτούρα. Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται στην ύπαρξη δυσλεξίας, καθώς ο ίδιος δυσκολευόταν να διαβάσει και να παίξει το γραπτό μουσικό κομμάτι, πόσο μάλλον την ώρα που αυτοσχεδίαζε. Η μη οπτική επαφή διευκόλυνε τον Αλέξανδρο, του έδωσε ελευθερία κινήσεων και υψηλή συγκέντρωση κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού.

#### **4.7.6 Αναγνώριση του αυθορμητισμού κατά τον αυτοσχεδιασμό**

Όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες ισχυρίστηκαν ότι κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού έπαιρναν τις αποφάσεις τους με αυθόρμητο τρόπο για να συνεχίσουν παρακάτω. Η ίδια η στιγμή της ανακάλυψης μιας νέας μελωδίας δημιουργούσε διάθεση για πειραματισμό και περαιτέρω εξερεύνηση των ήχων, σύμφωνα με τη Μαρία, τη Ζοζεφίνα και τον Αλέξανδρο. Η έμπνευση ερχόταν από μόνη της, αυθόρμητα, χωρίς οι ίδιοι να μπορούν να το εξηγήσουν. Η δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού προκαλούσε συνεχόμενο ειρμό ιδεών που εμφανίζονταν ξαφνικά, χωρίς να τις σκέφτονται. Το στοιχείο του αυθορμητισμού ανήκει κατεξοχήν στη

δημιουργική δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού και πράγματι παρουσιάστηκε και στις περιπτώσεις των μαθητών/μαθητριών στην παρούσα έρευνα.

### **4.7.7 Λήψη αποφάσεων/χρήση υλικού με βάση τον εκτός πλαισίου πειραματισμό**

Σε όλες τις περιπτώσεις των μαθητών/μαθητριών, σχετικά με την έμπνευση κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού, αναφέρθηκε η χρήση του υλικού επεξεργασίας του αρχικού δοσμένου κομματιού, αλλά και η επινόηση καινούριων ιδεών εκείνη τη στιγμή. Η κατηγορία αυτή συνδυάζεται με την κατηγορία της οπτικής επαφής της παρτιτούρας που αναφέρθηκε προηγουμένως. Παρόλα αυτά, η Ελένη και ο Αλέξανδρος ομολόγησαν ότι καθώς αυτοσχεδίαζαν, εμπνεύστηκαν από μελωδίες κομματιών που είχαν ακούσει ή παίζει παλιά, τις οποίες θυμήθηκαν τυχαία εκείνη την ώρα ή άλλες φορές προσπαθούσαν ηθελημένα να ενσωματώσουν στον αυτοσχεδιασμό τους. Με το στοιχείο αυτό συμπεραίνουμε, ότι την ώρα της δημιουργίας το άτομο μπορεί να εμφανίσει, συνειδητά ή ασυνείδητα, ερεθίσματα από προηγούμενες ακουστικές εμπειρίες και πόσο μάλλον από τον πειραματισμό εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού.

### **4.7.8 Το στοιχείο του «λάθους»**

Η Μαρία, η Ζοζεφίνα και η Δήμητρα αναφέρθηκαν μετά τους αυτοσχεδιασμούς τους σε «λάθη» που έγιναν εκείνη την ώρα, εστιάζοντας κυρίως στο σωστό ακουστικό ταίριασμα της μελωδίας που έπαιζαν με την αρμονία της συνοδείας της εκπαιδευτικού. Η αναφορά στο στοιχείο του «λάθους» μπορεί να

συνδυαστεί με τις κατηγορίες της θεωρητικής γνώσης και της ενεργητικής/κριτικής μουσικής ακρόασης. Η ακουστική συνήθεια και προτίμηση στην τονική αρμονία οδήγησε πολλές φορές στη δυσαρέσκεια των μαθητριών όταν οι συνηχήσεις γίνονταν λίγο διαφορετικές. Επίσης, ανακύπτει η αντίληψη τους ότι η καινούρια, νέα νότα που μπορεί να παιχθεί κατά τον αυτοσχεδιασμό, θεωρείται «λανθασμένη» (σε σχέση πάντα με το γραπτό μουσικό κείμενο του συγκεκριμένο συνθέτη), αλλά μπορεί να ακούγεται εξίσου ωραία στο δικό τους κομμάτι που συνθέτουν εκείνη τη στιγμή.

### 4.7.9 Συσχέτιση πειραματισμού εντός και εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού

Η κατηγορία αναφέρεται στη συσχέτιση του μουσικού υλικού που δημιουργούσαν οι μαθητές πριν τη δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού, δηλαδή κατά την επεξεργασία του αρχικού μοτίβου (πειραματισμός εκτός πλαισίου), με τα μουσικά στοιχεία που παρουσίασαν την ώρα του αυτοσχεδιασμού (πειραματισμός εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού). *«Κάποιες συγχορδίες που είχα δει στην παρτιτούρα ότι ταιριάζουν, με βοήθησαν και μου έδωσαν ιδέες!»* ομολογεί η Δήμητρα και παραδέχεται ότι χρησιμοποίησε στον αυτοσχεδιασμό της μουσικό υλικό που είχε συζητήσει και παίζει με την εκπαιδευτικό κατά την επεξεργασία του αρχικού μοτίβου, δηλαδή κατά τον εκτός πλαισίου πειραματισμό. Το ίδιο υποστήριξε και ο Αλέξανδρος, ενώ η Ελένη φάνηκε να αδυνατεί να συσχετίσει τον πειραματισμό της εκτός και εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού, αναδύοντας μια μεμονωμένη κατηγορία όπως παρουσιάζεται παρακάτω. Επεξηγηματικά, η Ελένη φάνηκε να δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει στον αυτοσχεδιασμό της (πειραματισμός εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού) τα μουσικά στοιχεία που δοκιμάζαμε κατά την επεξεργασία του μοτίβου του δοσμένου κομματιού πριν τον αυτοσχεδιασμό (πειραματισμός εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού). Όπως χαρακτηριστικά έλεγε στην αρχή των αυτοσχεδιασμών *«δεν θα τα θυμάμαι όλα αυτά μετά όταν θα αυτοσχεδιάζουμε...»* άφηνε το αρνητικό το ενδεχόμενο να εμφανίσει τις βοηθητικές

μουσικές ιδέες στον αυτοσχεδιασμό που θα ακολουθούσε. Τελικά, όμως, αρκετές φορές ξεκινούσε με τις ιδέες αυτές και στην πορεία έπαιζε καινούριες, πρωτότυπες.

### **4.7.10 Αυτονομία/ετερονομία κατά τη λήψη αποφάσεων κατά τον αυτοσχεδιασμό**

Μια κατηγορία που αναδύθηκε από τα λεγόμενα της Δήμητρας, της Ζοζεφίνας και της Μαρίας αναφέρεται στην προτίμησή τους να ετεροκαθορίζουν τις επιλογές τους σύμφωνα με την εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, φαίνεται έντονη η ανάγκη για διάδραση και η μη αυτόνομη λήψη αποφάσεων κατά τον αυτοσχεδιασμό. Όπως χαρακτηριστικά είπε η Δήμητρα, *«προσπαθούσα να ακούσω τι παίζατε στη συνοδεία για να δω τι πήγαινε στα δικά μου... και έπαιζα τις συγχορδίες που παίζατε»*, και αντίστοιχα η Ζοζεφίνα *«σας κοιτούσα να δω τι παίζετε, πώς πάει ο ρυθμός, για να κάνω κάτι ανάλογο...»* αποκαλύπτεται η συνειδητή εστίαση των μαθητριών σε τρόπους επίτευξης διαλόγου.

### **4.7.11 Αναγνώριση της ωφέλειας του αυτοσχεδιασμού**

Όλα τα παιδιά αναγνώρισαν την αξία του αυτοσχεδιασμού και τα οφέλη που τους προσέφερε. Σε γνωστικό επίπεδο, κατανόησαν καλύτερα και εμπέδωσαν διάφορα θεωρητικά στοιχεία της μουσικής, όπως η αναγνώριση διαστημάτων και συγχορδιών, διαδοχή βαθμίδων αρμονίας, διάκριση διαφορετικών ρυθμικών μοτίβων, εναλλαγές της δυναμικής, φραζάρισμα-άρθρωση. Αλλά και από τεχνικής πλευράς, βελτίωσαν την άρθρωση με κατανόηση της σωστής τοποθέτησης των δαχτύλων στο πιάνο, τη χρήση δεξιού πεντάλ, ενώ παράλληλα βελτίωσαν την έκφραση και τη μουσική ερμηνεία τους στο πιάνο.

Ακόμη, η Ελένη παραδέχεται ότι τα μαθήματα αυτοσχεδιασμού της προσέφεραν γνώσεις και τη βοήθησαν να ξεπεράσει το άγχος της ζωντανής εμφάνισης στη σκηνή, έναν αστάθμητο ψυχολογικό παράγοντα που βιώνουν αρκετοί μουσικοί κάποια στιγμή της μουσικής τους πορείας. Επίσης, οι μαθητές/μαθήτριες αποκόμισαν από την εμπειρία τους με τον αυτοσχεδιασμό οφέλη και στον ψυχολογικό τομέα, όπως η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους, η τόνωση της εμπιστοσύνης τους στις δεξιότητές τους, ο αναστοχασμός και ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων, η εκκίνηση για δραστηριοποίηση και προσωπική βούληση, η ελεύθερη δημιουργική έκφραση των συναισθημάτων τους, στοιχεία της προσωπικότητάς τους που διευκολύνουν την ομαλή ένταξη στην ομάδα και γενικότερα την κοινωνικοποίησή τους.

### 4.7.12 Εμπειρία ροής

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσίασαν η Μαρία, η Ζοζεφίνα, και ο Αλέξανδρος, η δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού τους προσέφερε υψηλή συγκέντρωση και αφοσίωση εκείνα τα λεπτά που δημιουργούσαν. Χαρακτηριστικές είναι οι απρόσμενες αντιδράσεις τους για τη χρονική διάρκεια των αυτοσχεδιασμών, η οποία συνήθως ήταν μεγάλη (περίπου 7'-8'), καθώς δεν αντιλαμβάνονταν πότε κυλούσε η ώρα, δηλαδή έχαναν την αίσθηση του χρόνου. Επίσης, κατά τη διάρκεια που αυτοσχεδίαζαν, βυθίζονταν πλήρως στη δημιουργική δραστηριότητα, μεταφέροντας τους εαυτούς τους σε άλλα τοπία με τη φαντασία τους. Οι μαθητές βίωναν εντελώς απορροφημένοι από την «εμπειρία ροής» μοναδικές στιγμές δημιουργίας, τις οποίες ήθελαν να ξαναζήσουν και σε επόμενη δραστηριότητα αυτοσχεδιασμού.

#### 4.7.13 Ελεύθερη έκφραση του εαυτού

Στα περισσότερα παιδιά η δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού έδωσε τη δυνατότητα να εκφράσουν τον εσωτερικό τους κόσμο. Μέσω της ελευθερίας του αυτοσχεδιασμού, οι μαθητές/μαθήτριες εξέφρασαν τη μουσική γνώμη τους, ξεφεύγοντας από τα καθιερωμένα πρότυπα μάθησης και δημιουργώντας τα δικά τους μουσικά έργα. Η αυτοπεποίθησή τους ενισχύθηκε, όπως επίσης και η εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους. Συγκεκριμένα, η Μαρία, η Ζοζεφίνα, η Δήμητρα και ο Αλέξανδρος παραδέχτηκαν συνειδητά ότι ο αυτοσχεδιασμός τους έκανε να νιώσουν εκείνη τη στιγμή πιο ελεύθεροι, ενδυναμώνοντάς τους ψυχολογικά και για τις υπόλοιπες ώρες της καθημερινότητάς τους σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

#### 4.7.14 Αναστοχασμός εν δράσει (reflection in action)

Δύο από τους/τις μαθητές/μαθήτριες ανέφεραν ότι διαμόρφωναν το γενικό πλάνο του αυτοσχεδιαστικού κομματιού εκείνη τη στιγμή καθώς έπαιζαν. Συγκεκριμένα, ο Αλέξανδρος και η Δήμητρα αποκάλυψαν στις συνεντεύξεις τους μετά τον αυτοσχεδιασμό ότι αναστοχάζονταν μουσικά επί της διαδικασίας του αυτοσχεδιασμού. Για παράδειγμα, η Δήμητρα παραδέχεται ότι συνειδητοποίησε την ώρα που έπαιζε, ότι όταν έβγαλε το αριστερό χέρι και έπαιζε μόνο με το δεξί χέρι, δημιουργούσε πιο ωραίες μελωδίες. Από την άλλη, ο Αλέξανδρος υποστήριξε ότι την ώρα που αυτοσχεδίαζε, άλλαξε συνειδητά το τέμπο *«για να έχει μια αλλαγή και να είναι πιο ενδιαφέρον το κομμάτι»*, γεγονός που αποκαλύπτει τον αναστοχασμό *«εν δράσει»*, δηλαδή την αναστοχαστική περιγραφή της διαδικασίας του πειραματισμού εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού.



## 4.8 Επιπλέον ζητήματα

Εκτός από τις παραπάνω κατηγορίες που αναφέρθηκαν σε ερευνητικά χαρακτηριστικά όλων των μαθητών/μαθητριών, αναδύθηκαν και μερικά ζητήματα που αναφέρθηκαν από ένα μόνο μαθητή ή μία μαθήτρια. Κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν, καθώς έχουν σημασία για το σύνολο της ανάλυσης, καθώς κάθε μαθητής/μαθήτρια είναι και μια μοναδική περίπτωση. Συγκεκριμένα, αναδύθηκαν τα εξής θέματα: «Εκκίνηση πειραματισμού με βάση την ακουστική προτίμηση στο διαφορετικό ηχόχρωμα», «Το «κομμάτι - έναυσμα» ως εμπόδιο για πειραματισμό/κυριαρχία του μουσικού προτύπου», «Δυσκολία σύνδεσης του πειραματισμού εντός και εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού» και «Ο αυτοσχεδιασμός ως αυτονομία». Ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή για το κάθε ένα ζήτημα.

### 4.8.1 Εκκίνηση πειραματισμού με βάση την ακουστική προτίμηση στο διαφορετικό ηχόχρωμα

Συγκεκριμένα, ο Αλέξανδρος ήταν ο μόνος που παρουσίασε ότι η έμπνευσή του και οι αποφάσεις του κατά τον αυτοσχεδιασμό προερχόντουσαν από την επιθυμία του για εξερεύνηση του διαφορετικού ηχοχρώματος του πιάνου. Η επινόηση ενός νέου (για τον ίδιο) τρόπου χρήσης του δεξιού πεντάλ, αφήνοντας το μισό και επαναφέροντας το γρήγορα, δημιουργούσε ένα ηχητικό εφέ που τον γοήτευε, με αποτέλεσμα να συνθέσει ένα κομμάτι εκείνη την ώρα στο πιάνο, παρουσιάζοντας πλούσιο υλικό από μελωδικές και ρυθμικές ιδέες και παραλλαγές τους. Η έμπνευση, λοιπόν, μπορεί να πηγάζει από οτιδήποτε κινεί το ενδιαφέρον του ατόμου, και στη συγκεκριμένη περίπτωση του Αλέξανδρου ήταν το διαφορετικό ηχόχρωμα του πιάνου με τη διαφορετική χρήση πεντάλ.

## 4.8.2 «Το κομμάτι – έναυσμα» ως εμπόδιο για πειραματισμό/ κυριαρχία του μουσικού προτύπου

Στην περίπτωση της Δήμητρας παρουσιάστηκε δυσκολία προσαρμογής στην ιδέα του να παραλλάσσουμε τις φράσεις των δοσμένων κομματιών. Ήταν η μόνη που αντιδρούσε έντονα και υποστήριζε αυτή την άποψη, καθώς είχε συνηθίσει να ακούει και να παίζει τις μελωδίες που της άρεζαν όπως είναι γραμμένες και σε καμία περίπτωση δεν ήθελε να δοκιμάσει να τις παραλλάξει. Το μουσικό πρότυπο κομμάτι φάνηκε να κυριαρχεί στην ακουστική προτίμηση της Δήμητρας, με αποτέλεσμα να επιδρά στη διάθεσή της για πειραματισμό και κατ' επέκταση να περιορίζει ίσως τη δημιουργική της φαντασία.

## 4.8.3 Ο αυτοσχεδιασμός ως αυτονομία

Μία μεμονωμένη κατηγορία που αναδύθηκε από τα λεγόμενα του Αλέξανδρου αναφέρεται στην αυτόνομη λήψη αποφάσεων κατά τον αυτοσχεδιασμό. Ο Αλέξανδρος εξέφρασε στην τελική συνέντευξη ότι κάθε φορά που αυτοσχεδίαζε, ρίσκαρε, δηλαδή επιχειρούσε με τόλμη να παίζει νέες νότες. Η εξερεύνησή του τον οδηγούσε κάθε φορά σε νέους ηχητικούς συνδυασμούς, ενώ ταυτόχρονα αποκτούσε αυτοπεποίθηση για τις μουσικές επιλογές του. *«Είναι σαν να έχεις ελεύθερη γνώμη, το ίδιο είναι στον αυτοσχεδιασμό!»* ομολόγησε με θάρρος στην τελική του συνέντευξη, νιώθοντας περήφανος για την ευκαιρία για ελεύθερη έκφρασης που του δόθηκε μέσα από τον αυτοσχεδιασμό.

## Κεφάλαιο 5

### Συζήτηση

#### 5.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα εκπαιδευτική έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι πέντε μαθητές/μαθήτριες πιάνου ενός Μουσικού Γυμνασίου αυτοσχεδιάζουν και δημιουργούν τα δικά τους μουσικά έργα με αφορμή ένα γνωστό τους γραπτό μουσικό κείμενο στα πλαίσια του ατομικού μαθήματος πιάνου σε αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό του πιάνου. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν (α) πώς οι μαθητές/μαθήτριες αποφασίζουν και ορίζουν τους κανόνες του μουσικού αυτοσχεδιασμού που θα εκτελέσουν σε συνοδεία της εκπαιδευτικού, (β) σε ποιο βαθμό οι παραπάνω κανόνες τηρήθηκαν τελικά, μέσα από μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αναστοχαστικότητας των μαθητών/μαθητριών και της εκπαιδευτικού και (γ) πώς οι μαθητές/μαθήτριες εννοιολογούν την εμπειρία του αυτοσχεδιασμού και τη σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα ερευνητικά ευρήματα αποκαλύπτουν τη σπουδαία συμβολή του αυτοσχεδιασμού στην ελεύθερη έκφραση, με ποικίλες μουσικές ιδέες και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών/μαθητριών. Κατά τη δημιουργική διαδικασία του αυτοσχεδιασμού υπήρχαν έντονα στοιχεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης μαθητή/μαθήτριας και εκπαιδευτικού, ενώ η λήψη αποφάσεων των μαθητών/μαθητριών ήταν σε κάποιο βαθμό προσχεδιασμένη, αλλά στην πλειοψηφία της αυθόρμητη και υπαγορευόταν από την προσωπική εκτίμηση των μαθητών/μαθητριών για τη αισθητική της μουσικής, δηλαδή επηρεαζόταν από την ενεργητική/κριτική μουσική ακρόαση. Στις περιπτώσεις των μαθητών/μαθητριών της

έρευνας παρουσιάστηκαν στοιχεία που αποκαλύπτουν τη σύνδεση του πειραματισμού εντός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού και του πειραματισμού εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού. Επίσης, τα ευρήματα φανερώουν στιγμές «εμπειρίας ροής», έκφρασης των συναισθημάτων και αναστοχασμού των μαθητών/μαθητριών. Σχετικά με τον αναστοχασμό, οι μαθητές τόνισαν τη σημασία του πειραματισμού κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού (πειραματισμός εντός πλαισίου), την επιρροή της ψυχολογικής διάθεσής τους εκείνη τη στιγμή, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και τις μεταγνωστικές δεξιότητες που αποκόμισαν από την όλη διαδικασία.

Σχετικά με το ερώτημα (α) πώς οι μαθητές/μαθήτριες αποφασίζουν και ορίζουν τους κανόνες του μουσικού αυτοσχεδιασμού που θα εκτελέσουν σε συνοδεία της εκπαιδευτικού, συμπεραίνονται τα εξής: οι αποφάσεις που έπαιρναν οι μαθητές/μαθήτριες κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού ήταν μερικώς προσχεδιασμένες και στην πλειοψηφία τους αυθόρμητες. Επίσης, υπαγορεύονταν από την προσωπική αισθητική κρίση των μαθητών/μαθητριών, δηλαδή σύμφωνα με την προσωπική τους ακουστική προτίμηση των συνηχήσεων εκείνη τη στιγμή. Κατά την έναρξη των αυτοσχεδιασμών, τα παιδιά έδειξαν να χρησιμοποιούν το υλικό που είχαν συζητήσει προηγουμένως στην επεξεργασία του δοσμένου κομματιού και να έχουν οπτική επαφή με τη δοσμένη παρτιτούρα, γεγονός που φανερώνει τη συσχέτιση των πειραματισμών εντός και εκτός πλαισίου του αυτοσχεδιασμού. Στην πορεία, όμως, της μουσικής δημιουργίας, η έμπνευσή τους εξελισσόταν, η ελευθερία κινήσεων και ο αυθορμητισμός τους ολοένα και αυξανόταν, η αλληλεπίδραση με τη συνοδεία της εκπαιδευτικού φαινόταν πιο έντονη, ως αποτέλεσμα οι μαθητές να επιχειρούν δικές τους, νέες μουσικές ιδέες, τις οποίες δεν είχαν περιγράψει κατά τη συζήτηση πριν τον αυτοσχεδιασμό (πειραματισμός εκτός πλαισίου). Γενικά, οι αποφάσεις των μαθητών/μαθητριών την ώρα του αυτοσχεδιασμού για την κίνηση της φράσης με

διάφορες μελωδικές και ρυθμικές παραλλαγές προέρχονταν με αυθόρμητο τρόπο, σύμφωνα με την ενεργητική/κριτική μουσική ακρόαση και από την επιρροή της αλληλεπίδρασής τους με την εκπαιδευτικό τα συγκεκριμένα λεπτά.

Σχετικά με τη δομή του νέου κομματιού που θα συνέθεταν, η πρόθεσή των μαθητών/μαθητριών φαίνεται να είναι επηρεασμένη από τα ακούσματα και τις θεωρητικές γνώσεις τους, καθώς όλοι οι μαθητές έχουν βασικές γνώσεις μορφολογίας της μουσικής από τα θεωρητικά τους μαθήματα. Οι μαθητές προέβαλλαν την ανάγκη ύπαρξης κριτηρίων ορθότητας, τα οποία χρησιμοποιούσαν ως οδηγό για τη μουσική διάδρασή τους με την εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα, υποστήριζαν την προσχεδιασμένη δομή του νέου κομματιού με τη λογική των αντιθέσεων, ξεκινώντας τις περισσότερες φορές με ήρεμο ρυθμό, έπειτα να ακολουθεί ένα γρήγορο, δυναμικό μέρος και στο τέλος να επανέρχεται ένα ήρεμο μέρος που να θυμίζει το πρώτο και να σβήνει σταδιακά.

Σχετικά με το ερώτημα (β) σε ποιο βαθμό οι παραπάνω κανόνες τηρήθηκαν τελικά, μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού των μαθητών/μαθητριών και της εκπαιδευτικού, τις περισσότερες φορές τηρήθηκαν οι προσχεδιασμένες αποφάσεις για τη δομή και το στυλ συνοδείας της εκπαιδευτικού, βέβαια με κάποιο βαθμό ελευθερίας, καθώς την ώρα του αυτοσχεδιασμού οι μαθητές έπαιζαν ασυνείδητα και καινούριες ιδέες εκτός από αυτές που είχαν αναφέρει στη συζήτηση επεξεργασίας του δοσμένου κομματιού. Η δημιουργική διαδικασία του αυτοσχεδιασμού προσέφερε στους μαθητές τη δυνατότητα να αναστοχαστούν την όλη δραστηριότητα και να αναπτύξουν τη δική τους φιλοσοφία για τον αυτοσχεδιασμό. Η Μαρία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μόνο με το να δοκιμάζει νέες νότες στην αρχική, δοσμένη φράση δημιουργεί νέους συνδυασμούς που μπορεί τελικά να της αρέσουν. Η Ζοζεφίνα βίωσε κατά τον αυτοσχεδιασμό μια ατελείωτη

δημιουργική «εμπειρία ροής» και εκφράστηκε μουσικά ανάλογα με την ψυχολογική της διάθεση εκείνη τη στιγμή. Η Ελένη κατάφερε μετά από αρκετή δική της προσπάθεια και εμπύχωση της εκπαιδευτικού να πειραματιστεί και να εμπιστευτεί τις κρυμμένες δυνατότητες της στον αυτοσχεδιασμό. Η Δήμητρα κατάφερε παρόλη την αρχική αντίδρασή της να αυτοσχεδιάζει πάνω σε γνωστές μελωδίες που έδειχνε ιδιαίτερη προτίμηση. Ο Αλέξανδρος κατόρθωσε να εκφράσει τη σκέψη του μέσω της μουσικής με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, παραμερίζοντας τις αναγνωστικές δυσκολίες της δυσλεξίας, και τονώνοντας στο έπακρο την αυτοπεποίθησή του.

Σχετικά με το ερώτημα (γ) πώς οι μαθητές/μαθήτριες εννοιολογούν την εμπειρία του αυτοσχεδιασμού και τη σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία, όλοι οι μαθητές/μαθήτριες αναγνώρισαν την αξία του πειραματισμού και την ωφέλεια του αυτοσχεδιασμού, τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Οι μαθητές/μαθήτριες βίωσαν τον αυτοσχεδιασμό σαν μια ευχάριστη δραστηριότητα, σαν παιχνίδι, σαν μέσο ελευθερίας και έκφρασης του εαυτού τους. Οι γνώσεις που αποκόμισαν μέσα από τον αυτοσχεδιασμό τους βοήθησε σημαντικά να κατανοήσουν καλύτερα ζητήματα σχετικά με τη θεωρία της μουσικής (αναγνώριση συγχορδιών, κλιμάκων και διαστημάτων, εναλλαγές δυναμικής, ρυθμικών και μελωδικών μοτίβων, κατανόηση μορφολογικών στοιχείων) αλλά και την τεχνική και ερμηνεία στο πιάνο (άρθρωση, μουσικότητα, μουσικό στυλ/ύφος). Σπουδαιότερα, βεβαίως, οι μαθητές/μαθήτριες απέκτησαν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και τόνωσαν την αυτοπεποίθησή τους, αποκαλύπτοντας νέες δημιουργικές πλευρές του εαυτού τους που δεν γνώριζαν ότι έχουν.

Σε όλες τις περιπτώσεις των μαθητών/μαθητριών ίσχυσε ότι η ενθάρρυνση από πλευράς της εκπαιδευτικού παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της δημιουργικότητας του/της μαθητή/μαθήτριας. Η επικοινωνία που υπήρχε μεταξύ

μαθητή/μαθήτριας και εκπαιδευτικού από την αρχή της υλοποίησης της έρευνας, η κατανόηση, η συνεχής εμπύχωση και επιβράβευση του μαθητή/μαθήτριας από την εκπαιδευτικό έθεσαν τις βάσεις για τη δημιουργία ενός κατάλληλου, οικείου μαθησιακού περιβάλλοντος του Μουσικού Σχολείου που προάγει τη δημιουργικότητα και αναπτύσσει τις ικανότητες του/της μαθητή/μαθήτριας. Ο μουσικός διάλογος μαθητή/μαθήτριας και εκπαιδευτικού, καθισμένοι σε ένα πιάνο έχοντας ίσους ρόλους, η αλληλεπίδραση που υπήρχε μεταξύ τους κατά τη δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού και η ανταλλαγή μουσικών ιδεών έδωσαν την ευκαιρία σε κάθε μαθητή/μαθήτρια να εκφράσει τον εαυτό του/της και να δημιουργήσει πρωτότυπες συνθέσεις. Ένα ατομικό μάθημα πιάνου, διαφορετικό από τα παραδοσιακά κατεστημένα, που περιλαμβάνει δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και εναρμονίζεται με τις σύγχρονες διδακτικές αντιλήψεις, προσφέρει στο/στη μαθητή/μαθήτρια ανεκτίμητης αξίας δυνατότητες προσωπικής ανέλιξης και μόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής οφείλουν να προσφέρουν αυτή την ευκαιρία στους μαθητές τους.

### **5.2 Αναστοχαστικότητα της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας**

Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει μια μελέτη περίπτωσης είναι το γεγονός, ότι τα αποτελέσματα γίνονται άμεσα κατανοητά στο ευρύ κοινό και ότι αποτυπώνουν τα μοναδικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων περιπτώσεων των παιδιών, τα οποία μπορεί να χάνονταν σε περιπτώσεις μεγαλύτερου βεληνεκούς. Επίσης, τα αποτελέσματα συνδέονται στενά με τον πραγματικό κόσμο, μπορούν να διεισδύουν και σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις και να ξαναερμηνευθούν μεταγενέστερα.

Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, αφού παρουσιάζουν μεμονωμένες καταστάσεις μοναδικών ατόμων και είναι σε κάποιο βαθμό επιρρεπή στην προσωπική, υποκειμενική ερμηνεία της ερευνήτριας (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, μπορούμε να εξάγουμε τα εξής συμπεράσματα: ο οργανωμένος αυτοσχεδιασμός που διεξάγεται βάσει σχεδίου, δημιουργεί την επαφή του/της μαθητή/μαθήτριας με τη μουσική, προκαλεί τον αυθορμητισμό του/της και του παρέχει τη δυνατότητα έκφρασης στο ταλέντο και τη φαντασία του/της. Επίσης, ο αυτοσχεδιασμός μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο βοηθά το/τη μαθητή/μαθήτρια να διατυπώσει την ιδιαίτερη προσωπικότητά του/της, ενώ ταυτόχρονα τον/την προδιαθέτει για την προσαρμογή του/της στην κοινωνία.

Η λεκτική σύνδεση με τα μοτίβα και τις φράσεις των κομματιών που δόθηκαν στους/στις μαθητές/μαθήτριες ως έμπνευση, βοήθησε σημαντικά στην έκφρασή τους κατά τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού. Η λεκτική καθοδήγηση - υποβοήθηση της εκπαιδευτικού κατά την επεξεργασία του υλικού του δοσμένου κομματιού και τη σύνδεση των μοτίβων με αυτά που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο μαθητής ή η μαθήτρια στον αυτοσχεδιασμό του/της, είναι ένα μέσο, μια τεχνική απόκτησης δημιουργικών δεξιοτήτων. Όσο περισσότερο μουσικό «λεξιλόγιο» (τονικά και ρυθμικά μοτίβα) έχει ο μαθητής ή η μαθήτρια από την ακουστική του/της εμπειρία, τόσο περισσότερα θα χρησιμοποιήσει στη δημιουργία κατά τον αυτοσχεδιασμό. Τα προηγούμενα ακουστικά ερεθίσματα επηρεάζουν τη δημιουργικότητα των μαθητών/μαθητριών ειδικά στα μουσικά όργανα, καθώς ενεργοποιούν την κιναισθητική μνήμη, κινούν τα δάχτυλα και εμπλουτίζουν τη φαντασία των μαθητών/μαθητριών (Gordon, 1989).



Η ενισχυμένη πίστη στον εαυτό του, την οποία προσφέρει ο αυτοσχεδιασμός, είναι σπουδαία για την ανάπτυξη του παιδιού. Ιδιαίτερα στα παιδιά με δυσλεξία, η εκμάθηση μουσικών οργάνων αναπτρώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους. Με τη διαρκή υποστήριξη και ενθάρρυνση των μουσικών εκπαιδευτικών και των γονέων, η ζωή του παιδιού με δυσλεξία αλλάζει προς το καλύτερο, τόσο σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, όπως η βελτίωση στην ανάγνωση και ακουστική αντίληψη, η συγκέντρωση, η πειθαρχία, όσο και σε ψυχολογικούς παράγοντες (Oglethorpe, 2008). Στη συγκεκριμένη περίπτωση του Αλέξανδρου, ο αυτοσχεδιασμός τον βοήθησε να ανιχνεύσει τις δημιουργικές δυνάμεις του, να ανταποκρίνεται μουσικά στο διάλογο με την εκπαιδευτικό και να επινοεί πρωτότυπες μουσικές φράσεις. Ο αυτοσχεδιασμός στο πιάνο προσέφερε τη δυνατότητα άπειρων ηχητικών συνδυασμών, ενισχύοντας την ακουστικές ικανότητες του Αλέξανδρου, την αυθόρμητη έκφρασή του και την αυτοπεποίθησή του.

Ο αυτοσχεδιασμός απαιτεί αυθορμητισμό. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό, απαιτείται σεβασμός προς την ελευθερία της προσωπικότητας του παιδιού. Προϋπόθεση είναι να πεισθεί κανείς ότι μπορεί, να μη νιώθει τα στενά όρια των δυνατοτήτων του, για να αποφύγει κυρίως την αγωνία της αποτυχίας. Η πλούσια εναλλαγή των ρυθμικών σχέσεων είναι τυπική για τη δυναμική του παιδιού κατά το μουσικό αυτοσχεδιασμό, καθώς αντιδρά στην ομοιομορφία του ρυθμού, δεν αναπαράγει το ρυθμό, τον ζει. Το παιδί παρουσιάζεται ως ο δημιουργός του μουσικού προϊόντος, ο αναδημιουργός του και ταυτόχρονα το ακροατήριό του.

Όταν το παιδί αισθανθεί τη χαρά του να κάνει μουσική και νιώσει σιγουριά, τότε η εκμάθηση γίνεται ευκολότερη, εξαιτίας όχι μόνο της τεχνικής, αλλά και της συναισθηματικής του σχέσης προς τη μουσική.

Η μουσική διδασκαλία των οργάνων θα πρέπει να κινείται με μια δημιουργική πορεία και να αντικαταστήσει την αναπαραγωγική, μιμητική κατεύθυνση. Για να αλλάξει αυτό, πρέπει ο αυτοσχεδιασμός να αποτελεί σταθερό μέρος της μουσικής εκπαίδευσης, στενά συνδεδεμένος μέσα στην ολόκληρη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης. Είναι σπουδαίο να αλληλοσυμπληρώνονται οι τεχνικές διδασκαλίας και οι γνώσεις με τη φαντασία-ελευθερία στην εκπαίδευση (Randles, 2015).

Η θεώρηση του παιδαγωγού πιάνου, Robert Pace (1999) για τη δεξιότητα που προσφέρει ο αυτοσχεδιασμός, «η σκέψη σε κίνηση» (*«thinking in motion»*) περιγράφει με τον κατάλληλο τρόπο τη δημιουργική διαδικασία, η οποία παρέχει στο παιδί την ιδανική προετοιμασία για την ερμηνεία της μουσικής. Η ίδια η φύση του αυτοσχεδιασμού αναγκάζει το μυαλό του μουσικού να στραφεί σε πολλές κατευθύνσεις με τη λήψη αποφάσεων σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Με τη δραστηριότητα αυτή, το παιδί προικίζεται με πολλαπλά οφέλη, αφού καταφέρνει να επικοινωνεί τα συναισθήματά του, στοιχείο ζωτικής σημασίας για τη μουσική ανάπτυξη, καθώς η έννοια της εκφραστικότητας είναι δύσκολη να διδαχθεί.

### 5.3 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας σημαντικός παράγοντας που ίσως να επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ο υποκειμενικός ρόλος της ερευνήτριας. Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων για την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Για την ανάλυση, όμως, δεν εφαρμόστηκε κάποιο εξειδικευμένο λογισμικό, η χρήση του οποίου ίσως βοηθούσε σε μια πιο έγκυρη και αξιόπιστη εξαγωγή συμπερασμάτων. Η διαδικασία της ανάλυσης έγινε με την εμπειρία της

ερευνήτριας, έπειτα από τη συνεχή ανάγνωση των δεδομένων, την κωδικοποίησή τους, την ανάδυση των κατηγοριών και την ερμηνεία τους. Βεβαίως, σε όλη τη διαδικασία της ανάλυσης υπήρχε διαρκής αναστοχασμός της ερευνήτριας για το αν τα αναδυόμενα νοήματα αντικατόπτριζαν πλήρως τα δεδομένα, παρόλα αυτά, η ερευνήτρια είναι πιθανό να επηρέασε την ερμηνεία των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τις προκαταλήψεις, τις προσδοκίες, την προσωπική της ιδεολογία και συναισθηματική φόρτιση, καθώς συμμετείχε ενεργά στην όλη ερευνητική διαδικασία. Υπάρχει, επομένως, το ενδεχόμενο να έχει επιβάλλει τις δικές της προκατασκευασμένες αντιλήψεις στα αποτελέσματα της έρευνας, ιδιαίτερα αν οι συμμετέχοντες ανήκουν στην ίδια ομάδα με εκείνον (Φραγκιαδάκη, 2010).

### 5.4 Θέματα προς μελλοντική διερεύνηση

Σύμφωνα με τον Sherman (1971), «είναι ανάγκη των καιρών μας να αντιμετωπίσουμε τη μουσική ως δημιουργική τέχνη και να συνειδητοποιήσουμε, ότι η δημιουργική διαδικασία δεν είναι μόνο ένας υψηλού επιπέδου τρόπος σύνθεσης της αποκτηθείσας γνώσης, αλλά ο πιο σίγουρος τρόπος για να μάθει κανείς μουσική». Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Μουσικής θα πρέπει να αναθεωρήσουν τον αυτοσχεδιασμό ως αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που οδηγεί σε μια καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία της μουσικής τέχνης.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία θα πρέπει να συμπεριλάβουν στη διδασκαλία τους δραστηριότητες με αυτοσχεδιασμό, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να εκφραστούν και να δημιουργήσουν μουσική, όπως εξάλλου προτείνει και το νέο Α.Π.Σ.. Η ανεκτίμητης αξίας εμπειρία των μαθητών/μαθητριών μέσα από τον αυτοσχεδιασμό θα τους ωφελήσει τόσο σε

γνωστικά θέματα της μουσικής γενικότερα, αλλά και σε θέματα τεχνικής και ερμηνείας του πιάνου. Ο αυτοσχεδιασμός προκαλεί τη συνθετική σκέψη, την κριτική μουσική ακρόαση και τονώνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών/μαθητριών. Θα μπορούσαν να διερευνηθούν ζητήματα που αφορούν την σχέση του αυτοσχεδιασμού με την αυτοπεποίθηση των μαθητών/μαθητριών στα μαθήματα πιάνου και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα, από γνωστικής και ψυχολογικής πλευράς.

Άλλη ερευνητική πρόταση θα μπορούσε να είναι η παρατήρηση μικρών ομάδων παιδιών που αυτοσχεδιάζουν σε ίδια ή διαφορετικά μουσικά όργανα. Θα μπορούσαν να μελετηθούν η συμπεριφορά τους, οι τρόποι επικοινωνίας τους και ίσως οι στιγμές «εμπειρίας ροής» που βιώνουν κατά την ώρα του αυτοσχεδιασμού.

Στην ειδική αγωγή έχουν γίνει μερικές διερευνητικές προσπάθειες για τα επικοινωνιακά οφέλη του αυτοσχεδιασμού στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, θα μπορούσε να μελετηθεί η συμπεριφορά των παιδιών με δυσλεξία σε μαθήματα αυτοσχεδιασμού στο πιάνο, στο οποίο θέμα η βιβλιογραφία είναι περιορισμένη. Ακόμη, προτείνεται να διερευνηθεί πώς εφαρμόζεται η χρήση λογισμικών Νέων Τεχνολογιών που διευκολύνουν τις κινήσεις τους στα παιδιά με ειδικές δεξιότητες.

Σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών πιάνου για τον αυτοσχεδιασμό, θα μπορούσε να διεξαχθεί σε όλα τα Μουσικά Σχολεία μια έρευνα για τη χρήση και την αξιοποίηση των δημιουργικών δραστηριοτήτων στο ατομικό μάθημα πιάνου. Τα αποτελέσματα μιας μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικής έρευνας θα παρουσίαζαν την προσέγγιση του αυτοσχεδιασμού και της δημιουργικότητας στα ελληνικά δεδομένα της μουσικής παιδαγωγικής του πιάνου.

## **5.5 Προτάσεις για εκπαιδευτικές δραστηριότητες με αυτοσχεδιασμό στο πιάνο.**

Σύμφωνα με τους Wright & Kanellopoulos (2010), ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να θεωρηθεί άτυπη μορφή διαδικασίας μουσικής εκπαίδευσης των νέων εκπαιδευτικών, καθώς προσφέρει μουσικές εμπειρίες που συνδυάζουν κριτικά τη θεωρία με την πράξη σε ένα υποδειγματικό επικοινωνιακό πλαίσιο επίλυσης προβλημάτων. Η επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών μουσικής σχετικά με θέματα που περιλαμβάνουν τον αυτοσχεδιασμό στη μουσική διδασκαλία και πράξη κρίνεται απαραίτητη, με στόχο να εμπλουτίζουν τις μουσικές εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών τους.

Ένα πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης διέπεται από αληθινές μαθητοκεντρικές αντιλήψεις, προσφέρει ευκαιρίες για υψηλού επιπέδου γνώση, με απαραίτητη προϋπόθεση την κατάρτιση και προθυμία του εκπαιδευτικού (Kaschub & Smith, 2009).

Μερικές προτάσεις για δημιουργικές δραστηριότητες με αυτοσχεδιασμό που μπορούν να ενσωματωθούν στο ατομικό μάθημα πιάνου στα Μουσικά Σχολεία είναι οι ακόλουθες: η διαθεματική προσέγγιση της μουσικής, δηλαδή η σύνδεσή της με άλλα διδακτικά αντικείμενα, όπως η Λογοτεχνία, η Ποίηση, τα Καλλιτεχνικά.

Ερεθίσματα από τις τέχνες, πέραν του μουσικού πεδίου, τυχόν προσωπικές εμπειρίες των παιδιών ή διάφορα κοινωνικά γεγονότα μπορούν να προκαλέσουν τον προβληματισμό και το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών, ώστε να αυτοσχεδιάσουν και να δημιουργήσουν μουσική, έχοντας τα αντίστοιχα θέματα.

Επίσης, οι μαθητές πιάνου θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μικρά μουσικά σύνολα –

ομάδες, παίζοντας μαζί με άλλα μουσικά όργανα, ανακαλύπτοντας τις δυνατότητες και το ηχόχρωμα των διαφορετικών οργάνων μέσα από τη μουσική πράξη και τον αυτοσχεδιασμό. Το μάθημα της Οργανοχρησίας και των Μουσικών Συνόλων προσφέρεται για παρόμοιες δημιουργικές δραστηριότητες.

Ακόμη, το μάθημα της Πληροφορικής μπορεί να συνδυαστεί με τη δημιουργικότητα και τον αυτοσχεδιασμό στο πιάνο. Λογισμικά προγράμματα (π.χ. Noteflight, Pianissimo, Logic Pro, Synthesia, Alicia's Keys, Everyone Piano) που επιτρέπουν τη σύνθεση μουσικής, την ηχογράφηση, την επεξεργασία και αναπαραγωγή με χρήση ηλεκτρικού πιάνου (MIDI) μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε δημιουργικές δραστηριότητες που εξάπτουν τη φαντασία και το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών (Juntunen, Ruokonen & Ruismäki, 2015). Οι νέες τεχνολογίες, όπως για παράδειγμα το Kinect, μπορούν να έχουν εφαρμογή στο μάθημα του πιάνου, προσφέροντας μια άλλη διάσταση στον αυτοσχεδιασμό, επιτρέποντας στο παιδί να συνδυάσει την κίνηση του σώματος με συγκεκριμένα μοτίβα ή φράσεις (βλ. στο YouTube *Torrent for Kinect and MIDI-controlled piano (new version)*, <https://www.youtube.com/watch?v=jDTfuOIFNiQ>)

Μία ακόμη πρόταση για δημιουργική δραστηριότητα σχετικά με τον αυτοσχεδιασμό στο πιάνο θα μπορούσε να είναι η δημιουργία μουσικής πάνω σε γνωστά τραγούδια που θα επιλέξουν οι ίδιοι οι μαθητές, με ταυτόχρονο παίξιμο κατά την αναπαραγωγή τους. Οι μαθητές προτρέπονται να αυτοσχεδιάσουν μελωδικά, ρυθμικά μοτίβα ή να συνοδεύσουν αρμονικά αγαπημένα τους «δημοφιλή» κομμάτια που ακούν στον ελεύθερό τους χρόνο. Τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών προκαλούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για μάθηση και ανακάλυψη, προθυμία για συνεργασία και αλληλεπίδραση.

Η παρούσα ερευνητική εργασία παρουσιάζει τις δημιουργικές διαδικασίες, με τις οποίες πέντε μαθητές/μαθήτριες αυτοσχεδιάζουν στο ατομικό μάθημα του πιάνου στο Μουσικό Γυμνάσιο. Τα ερευνητικά ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία των δημιουργικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην έκφραση και διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή ή της μαθήτριας, τόσο στη σχολική όσο και στην εξωσχολική καθημερινότητά του/της.

### 5.6 Αντί Επιλόγου

Η δημιουργικότητα δεν είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί, τουλάχιστον με την παραδοσιακή έννοια του όρου «διδασκαλία». Για να καλλιεργηθεί πρέπει εμείς οι εκπαιδευτικοί να μπορούμε να δημιουργούμε το κατάλληλο πλαίσιο ώστε τα παιδιά να εντρυφούν σε δημιουργικές διαδικασίες, αναπτύσσοντας επομένως τις δημιουργικές τους ικανότητες μέσα από την εντρύφηση σε δημιουργικές πρακτικές. Για να επιτευχθεί αυτό, βασική προϋπόθεση αποτελεί η προώθηση των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών για μάθηση, που πηγάζουν από τη συναισθηματική ευχαρίστηση που λαμβάνουν από τη μουσική δραστηριότητα (Randles, 2015, σελ.342).

Η άτυπη μουσική διδασκαλία, όπως η δραστηριότητα του αυτοσχεδιασμού, σε συνδυασμό με το «ανοιχτό» Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για εξερεύνηση, λήψη αποφάσεων, εποικοδομητική κριτική, αξιολόγηση και αναστοχασμό, δεξιότητες που ολοκληρώνουν την προσωπικότητά τους (Allsup, 2013). Εν κατακλείδι, θα ήθελα να παραθέσω ένα απόσπασμα από το βιβλίο *Sound and Structure* του Paynter (1992), σε μετάφραση της Καραδήμου - Λιάτσου (2003):

«Η μουσική μας εμπνέει, μας ψυχαγωγεί, μας δίνει μια άμεση ανακούφιση από τις πιέσεις της ζωής, μας ηρεμεί σε στιγμές άγχους, μας παρηγορεί σε περιόδους στεναχώριας. Η μουσική φαίνεται ότι μπορεί να μεταβάλει τη διάθεσή μας, να μας μεταδώσει ένα συναισθηματικό φορτίο που έχει όλες τις αποχρώσεις των συναισθημάτων, από τη βαθιά θλίψη μέχρι τη συναρπαστική ψυχική ανάταση. Κάθε συνειδητή μουσική εμπειρία αφορά περιπέτεια του συναισθήματος, της φαντασίας, της επινόησης. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέουν τη σύνθεση, την ερμηνεία, την ακρόαση και πρέπει να έχουν την πρωτοκαθεδρία στη μουσική εκπαίδευση. Ο κεντρικός παράγοντας στη μουσική είναι ότι εισχωρεί στο αισθητικό και υποκειμενικό. Κάθε άνθρωπος βρίσκει τη θέση του στον κόσμο τόσο με αντικειμενικούς, όσο και με υποκειμενικούς όρους, μέσα από απροσδιόριστους αλλά και ιδιαίτερα σημαντικές νοητικές και συγκινησιακές διαδικασίες».



## Βιβλιογραφία

- Allsup, R. E. (2013). The compositional turn in music education: from closed forms to open texts. Στο M. Kaschub και J. Smith (Επιμ.), *Composing Our Future: Preparing Music Educators to Teach Composition* (σσ.57-70). New York: Oxford University Press.
- Agrell, J. (2008). *Improvisational Games for Classical Musicians*. Chicago: GIA Publications.
- Azzara, C.D. (1999). An Aural Approach to Improvisation. *Music Educators Journal*, 86 (3), 21-25. doi:10.2307/3399555.
- Bach, C.P.E. (1753/1762). *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. Μετάφρ. και επιμ. Mitchell, A.L. (1949). New York: W.J. Norton & Company, Inc.
- Bechtel, B. (1980). Improvisation in early music. *Music Educators Journal*, 66 (5), 109-112. doi:10.2307/3395787.
- Bennett, N., Wood, E. & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: teachers' thinking and classroom practice*. London, UK: Open University Press.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: Chicago University Press.
- Bissell, P.M. (2007/2008). Improvising Attitudes. *American Music Teacher*, 57 (3), 18-21.
- Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19 (2), 157-172. doi: 10.1017/S0265051702000244.
- Blaker, F. (2003). Opening Measures: Improvising. *American Recorder*, 44(3), 37-38.
- Blum, S. (1998). Recognizing Improvisation. Στο B. Nettl & M. Russell (Επιμ.), *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation* (σσ. 27-45). Chicago: The University of Chicago Press.
- Campbell, P.S. (2009). Learning to improvise music, improvising to learn music . Στο G. Solis & B. Nettl (Επιμ.), *Musical improvisation: Art, education and society* (σσ.119-142). Urbana: University of Illinois Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μετάφρ. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., κ.α.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Mitchell, A.L. (1984). Translator's Forward, σελ. 268-269. Στο Mitchell, A.L. (Επιμ.) *A Systematic Introduction to the Pedagogy of Carl Czerny*. New York: Longman.
- Dalcroze, E.J. (1932). Rhythms and Pianoforte Improvisation. *Music and Letters*, 13, 371-380.
- Δεληγιάννη, Α. (1998). *Μουσικά Σχολεία: Δομή και Λειτουργία – Προοπτικές*. Στα Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. «Μουσική Εκπαίδευση. Χθές - Σήμερα - Αύριο. Ελληνική και Παγκόσμια πραγματικότητα», Θεσσαλονίκη.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*, New York: Capricorn Books.
- Διονυσίου, Ζ. (2008). Η Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας στη Σχολική Μουσική Εκπαίδευση, σελ. 43-63. Στο Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (Επιμ.), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών*, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε.
- Dobbins, B. (1980). Improvisation: An Essential Element of Musical Proficiency. *Music Educators Journal*, 66 (5), 36-41. doi:10.2307/3395774.
- Elliott, D.J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- French, L. (2005). Improvisation: An integral step in piano pedagogy. Music Honors Theses, Paper 1. Ανακτήθηκε στις 27/06/2015 από [http://digitalcommons.trinity.edu/music\\_honors?utm\\_source=digitalcommons.trinity.edu%2Fmusic\\_honors%2F1&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](http://digitalcommons.trinity.edu/music_honors?utm_source=digitalcommons.trinity.edu%2Fmusic_honors%2F1&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)
- Gordon, E. (1989). *Learning Sequences in Music. Skill, Content and Patterns*. U.S.A.: G.I.A. Publications, Inc.
- Green, L. (2014). *Άκουσε και παίξε! Πώς να απελευθερώσετε την ακουστική αντίληψη των μαθητών σας και τις δεξιότητές τους στον αυτοσχεδιασμό και στην εκτέλεση* (Μεταφρ. – επιμ.: Ζ.Διονυσίου & Μ.Κοκκίδου). Αθήνα: Fagotto books.

- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Burlington: Ashgate.
- Haroutounian, J. (2002). *Kindling the Spark: Recognizing and Developing Musical Talent*. NY: Oxford University Press.
- Hickey, M. (1997). Teaching ensembles to compose and improvise. *Music Educators Journal*, 83, 17-21. doi:10.2307/3399019.
- Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88 (1), 19-23. doi:10.2307/3399772.
- Honea, S. (2007). Creativity and cadenzas in the studio. *American Music Teacher*, 57 (3), 27-30.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.
- Juntunen, P., Ruokonen, I. & Ruismäki, H. (2015). Music behind scores: case study of learning improvisation with Playback Orchestra method. *Journal of Computer Assisted Learning*, 1-10. doi: 10.1111/jcal.12098.
- Κανελλόπουλος, Π. Α. (2010). Μουσικός Αυτοσχεδιασμός και Μουσική Εκπαίδευση: Σχέσεις και (εν)τάσεις. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ.239-264). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.)
- Κανελλόπουλος, Π.Α. (2013). Αναζητώντας τον ρόλο του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού στη Μουσική Εκπαίδευση: Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της καλλιέργειας της (μουσικής) ελευθερίας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, 5-43.
- Κανελλόπουλος, Π. Α. & Τσαφταρίδης, Ν. (2010). *Η Τέχνη στην Εκπαίδευση – Η Εκπαίδευση στην Τέχνη*: Εισαγωγή. Στο Π.Α. Κανελλόπουλος και Ν.Τσαφταρίδης (Επιμ.) *Η Τέχνη στην Εκπαίδευση – Η Εκπαίδευση στην Τέχνη: Εξερευνήσεις του Δημιουργικού Ρόλου της Τέχνης στην Εκπαίδευση* (σσ. 11-17 ) Αθήνα: Νήσος.
- Καραδήμου – Λιάτσου, Π. (2003). *Η Μουσικοπαιδαγωγική τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: edition Orpheus
- Kaschub, M. & Smith, J. (2009). *Minds on music: Composition for creative and critical thinking*. Plymouth, NH: MENC

Kertz-Welzel, A. (2004). Piano improvisation develops musicianship. *Orff-Echo*, 38 (1), 11–14.

Kingscott, J. & Durrant, C. (2010). Keyboard improvisation: a phenomenological study. *International Journal of Music Education*, 28 (2), 127-144.  
doi: 10.1177/0255761410362941.

Kratus, J. (1995). A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. *International Journal of Music Education*, 26 (1 ), 27-38.  
doi:10.1177/025576149502600103.

Κοκκίδου, Μ. (2015). Διδακτική της Μουσικής. Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες. Αθήνα: Fagotto books – Νίκος Θερόμος.

Κολιάδη – Τηλιακού, Α. (2009). Δημιουργικότητα, μουσικό παιχνίδι και αυτοσχεδιασμός στο πιάνο σε αρχικά στάδια διδασκαλίας του στο Μουσικό Γυμνάσιο. σελ. 207-212. Στα Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις, Προβλήματα, Προοπτικές», 20-22 Απριλίου, 2007, Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ - Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (ΕΙΝ).

Κουτσουνίδου, Θ. (2005). Η Επίδραση του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού στη Δημιουργική Σκέψη των Παιδιών: Μια Πειραματική Μελέτη. Στα Πρακτικά του 4<sup>ου</sup> Συνεδρίου Ε.Ε.Μ.Ε., «Δημιουργικότητα στη Μουσική Διδασκαλία και Πράξη», Λαμία: Ε.Ε.Μ.Ε.

Κουτσουνίδου, Θ. (2010). Μουσική, Δημιουργικότητα και Μάθηση. Στο Ξανθ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ.215-237). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.)

Κυριαζικίδου, Π. (1998). *Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: θεσμικό πλαίσιο και σχολική πραγματικότητα*, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις παρατηρητής.

MacCarthy, O. & Ditchfield, D. (2008). Early Years: Deirdre starts to learn piano. Στο T. Miles, J. Westcombe & D. Ditchfield (Επιμ.), *Music and Dyslexia. A Positive Approach*, (σσ.45-52). England: Wiley.

Μακροπούλου, Ε. (1998). Μια ιστορικο-κοινωνιολογική προσέγγιση στη Διδασκαλία του Πιάνου: ο κυρίαρχος ρόλος της παράδοσης του 19ου αιώνα. Στα Πρακτικά

- 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. «Μουσική Εκπαίδευση. Χθες - Σήμερα - Αύριο. Ελληνική και Παγκόσμια πραγματικότητα», Θεσσαλονίκη. Μακροπούλου, Ε. & Βαρελάς, Δ. (2001). *Μουσική, το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*. Αθήνα: Fagotto books.
- Mason, J. (2009). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Matthews, D. (1970). Beethoven and the Cadenza. *Musical Times*, 111, 1206-1207.
- Meyer – Denkmann, G. (1977/1990). *Πειραματισμοί στον Ήχο* (απόδοση στην ελληνική γλώσσα- επιμέλεια: Τόμπλερ, Μ.). Αθήνα: edition Orpheus.
- Μητρίτσα, Ε. (2014). 25 Χρόνια Μουσικά Σχολεία. Ανακτήθηκε στις 28 Απριλίου 2014 από <http://www.musicpaper.gr/editorial/item/4820-25-xronia-mousika-sxoleia>.
- Mirka, D. (2005). The Cadence of Mozart's Cadenzas. *The Journal of Musicology*, 22 (2), 292-325. doi: 10.1525/jm.2005.22.2.292.
- Monk, A. (2010). Improvisation and Cognition. *Canadian Music Educators*, 52 (1), 40-41.
- Moore, R. (1992). The decline of improvisation in western art music: An interpretation of change. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 23(1), 61-84.
- Neuhaus, H. (1973). *The Art of Piano Playing*. London: Barrie & Jenkins.
- Nyman, M. (2011). Πειραματική Μουσική. (Μετάφρ., επιστημ. επιμ. Δ.Στεφάνου). Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ.
- Oakley, G. (1997). *The devil's music: A history of the blues*. Second Revised Edition. Cambridge: DaCapo Press.
- Oglethorpe, S. (2008). Can Music Lesson help the Dyslexic Learner? Στο T. Miles, J. Westcombe & D. Ditchfield (Επιμ.), *Music and Dyslexia. A Positive Approach*, (σσ.57-67). England: John Wiley
- Olson, R.K. (2004). Genetic and Environmental Causes of Reading Disabilities: Results from the Colorado Learning Disabilities Research Center. Στο M. Turner & J. Rack (Επιμ.), *The Study of Dyslexia*, (σσ.23-34), New York: Kluwer Academic Publishers.

- Pace, R. (1999). *The Essentials of Keyboard Pedagogy: Improvisation and Creative Problem Solving*. Chatham: Lee Roberts Music Publications.
- Paynter, J. (2000). Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, 17 (1), 5-31.
- Παπαζαρής, Α. Χ. (1991). *Η Μουσική στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης*. Κατερίνη: Τέρτιος.
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2002). Η σύνθεση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: έρευνα, θεωρίες ανάπτυξης και διδακτικές μέθοδοι. Μουσική Εκπαίδευση (Ειδική Έκδοση). Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., 11 (3), 187-196.
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2010). Κοινωνική επιρροή και Μουσική: Μερικές επισημάνσεις για την Εκπαίδευση. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ.37-62). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.)
- Peck, J. A. (2013). The song of myself: Meaning and purpose in improvised music. Dissertation, Mills College.
- Perlmutter, A. (2010). Improvisation for Everyone. *Teaching Music*, 17 (6), 30-35.
- Pike, P.D. (2014). An Exploration of the Effect of Cognitive and Collaborative Strategies on Keyboard Skills of Music Education Students. *Journal of Music Teacher Education*, 23 (2), 79-91. doi: 10.1177/1057083713487214.
- Rabinof, S. (1981). Improvisation. Στο Agay, D. (Επιμ.), *Teaching Piano. A Comprehensive Guide and Reference Book for the Instructor (vol.2)*(σσ.227-234). New York: Yorktown Music Press.
- Randel, D.M.(edited). (2003). *The Harvard Dictionary of Music*. 4th ed. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Randles, C. (2015). *Music Education: Navigating the Future*. New York: Routledge
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg.
- Sadie, S. (Edited) (1995). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (20 Volume Set, Fifth Edition). U.K., London: MacMillan.

- Scott, J.K. (2007). Me? Teach Improvisation to Children? *General Music Today*, 20 (2), 1. doi: 10.1177/10483713070200020103.
- Schulenberg, D. (2008). The performance of Italian basso continuo: Style in keyboard accompaniment in the seventeenth and eighteenth centuries. By Gulia Nuti. *Music and Letters*, 89 (3). doi: 10.1093/ml/gcm126
- Σέρρη, Α. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή. Η Επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sherman, B.D. (1997). *Inside Early Music: Conversations with Performer*. New York: Oxford University Press.
- Sherman, R.W. (1971). Creativity and the Condition of Knowing in Music: Part 2. *Music Educators Journal*, 58 (3), 59-61. doi:10.2307/3393943.
- Silverman, M., Davis, S.A. & Elliott, D.J. (2014). Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries. *International Journal of Music Education*, 32 (1), 53–69. doi:10.1177/0255761413488709.
- Σμολ, Κ. (2010). *Μουσικοτροπώντας. Τα Νοήματα της Μουσικής Πράξης και της Ακρόασης*. Μετάφρ., Δ. Παπασταύρου – Σ. Λούστας. Αθήνα: εκδόσεις Ιανός.
- Solis, G. & Nettl, B., (2009). *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*. U.S.A.: Urbana: Illinois University Press.
- Solis, G. (2009). "Introduction." Στο Solis, G. & Nettl, B. (Επιμ.), *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*, (σσ.1-17). U.S.A.: Urbana: Illinois University Press.
- Sowash, B. (2007/2008). Balancing the eye and the ear: You can teach improvisation. *American Music Teacher*, 57 (3), 24 - 26.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Στάμου, Α. (2005). Δημιουργικότητα και μουσική εκπαίδευση. Κεντρική ομιλία στο 4<sup>ο</sup> Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. «Δημιουργικότητα στη Μουσική Διδασκαλία και Πράξη», Λαμία.
- Σταύρου, Γ. (2005). Η έννοια της Δημιουργικότητας στα Αναλυτικά Προγράμματα Μουσικής του Δημοτικού Σχολείου: Ιστορική προσέγγιση. Στα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου Ε.Ε.Μ.Ε., «Δημιουργικότητα στη Μουσική Διδασκαλία και Πράξη», Λαμία.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1991). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques*, 3<sup>rd</sup> printing. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Stumme, W. (1988). *Ο Αυτοσχεδιασμός*. Αθήνα: Νάσος.
- Veloso, A.L. & Carvalho, S. (2012). Music composition as a way of learning: emotions and the situated self . Στο Oscar Odena (Επιμ.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*, pp. 73-91. London: Ashgate.
- Vygotsky, L.S.( 2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), 7–97.
- Υπουργική Απόφαση υπ'αριθμ. Γ2/3345/02.09.1988, ΦΕΚ 296/τ.Α', αρθ. 16 Ν.1824/1988 «Ίδρυση και Λειτουργία Μουσικών Σχολείων».
- Υπουργική Απόφαση υπ'αριθμ. Γ2/3850/16.06.1998, ΦΕΚ 658/τ. Β'/1.7.1998 «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων».
- Υπουργική Απόφαση υπ'αριθμ. Γ2/2300/30.05.1989, ΦΕΚ 453/τ. Β' «Λειτουργία Μουσικών Γυμνασίων».
- Υπουργική Απόφαση υπ'αριθμ. 68092/Γ7/02.07.2009, ΦΕΚ 1304/τ. Β' «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια)».
- Υπουργική Απόφαση υπ'αριθμ 203617/Δ2/28.12.2015, ΦΕΚ 2858/ τ.Β' «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια)».
- Φραγκιαδάκη, Ε. (2010). Θεμελιωμένη Θεωρία: Ανασκόπηση των Σύγχρονων Προσεγγίσεων και Μεθοδολογικά Ζητήματα. Στο Μ.Α. Πουρκού & Μ. Δαφέρμου (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες* (σσ.413-433). Αθήνα: Τόπος.
- Χασάνδρα, Μ & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.
- Wirtanen,S. & Littleton, K. (2004). Collaboration, conflict and the Musical Identity Work of solo-piano students: The significance of the student-teacher relationship. Στο D. Miell & K. Littleton (Επιμ.), *Collaborative Creativity* (σσ.26-39). London, UK: Free Association Books.



Wright, R. & Kanellopoulos, P. A. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27 (1), 71-87.  
doi: 10.1017/S0265051709990210.

## Παραρτήματα

### Α) Φόρμα δήλωσης συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα

#### ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Τόπος, ημερομηνία

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/υπογεγραμμένη γονέας/κηδεμόνας.....  
..... της μαθήτριας/του μαθητή.....

της ..... τάξης του Γυμνασίου, δηλώνω υπεύθυνα ότι του/της επιτρέπω να συμμετάσχει στην έρευνα της Ελένης Χαλάτση, εκπαιδευτικού Πιάνου του Μουσικού Σχολείου, στα πλαίσια της μεταπτυχιακής της εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με θέμα «Αυτοσχεδιασμός και Δημιουργικότητα των παιδιών στα πλαίσια του ατομικού μαθήματος Πιάνου: μία μελέτη περίπτωσης», που θα διεξαχθεί το εαρινό εξάμηνο του 2014, στα μαθήματα Πιάνου, χωρίς να παρακωλύεται το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Μουσικού Γυμνασίου, τα οποία θα ηχογραφηθούν, με την προϋπόθεση ότι θα τηρηθούν στο πλαίσιό της όλοι οι προβλεπόμενοι κανόνες ερευνητικής δεοντολογίας, συμπεριλαμβανομένης της διασφάλισης της ανωνυμίας και αξιοπρέπειας των μαθητών/μαθητριών που θα λάβουν μέρος, καθώς επίσης, της διατήρησης της εχεμύθειας και της εμπιστευτικότητας των προσωπικών δεδομένων.

Ο/Η γονέας/κηδεμόνας

**B) Λίστα ερωτήσεων των ημι-δομημένων συνεντεύξεων πριν τον αυτοσχεδιασμό**

- Ποιο σημείο του κομματιού θα ήθελες να παίζεις με δικό σου τρόπο/λίγο διαφορετικά;
- Πώς/ με τι τρόπους θα το παραλλάξεις; Γιατί/πώς τους επέλεξες; (σε σχέση με τη «γραμματική» της μουσικής: το ρυθμό, τα μελωδικά διαστήματα, την αρμονία, την ένταση, το ηχόχρωμα, την άρθρωση)
- Πόση διάρκεια θα έχει το νέο αυτό κομμάτι που θα δημιουργήσεις;
- Θα υπάρχουν επαναλήψεις; (πόσες, ποιες, με τι σειρά θα εμφανίζονται, γιατί επέλεξες αυτές τις επαναλήψεις;)
- Το κομμάτι θα έχει αντιθέσεις ως προς το στυλ; τι στυλ θα του δώσεις;
- Θέλεις να σε συνοδεύω σε όλο το κομμάτι/θα έχει συνέχεια την αρμονική συνοδεία μου ή όχι;

**Γ) Λίστα ερωτήσεων των ημι-δομημένων συνεντεύξεων μετά τον αυτοσχεδιασμό**

- Πώς σου φάνηκε το κομμάτι που παίζαμε;
- Πώς φτάσαμε σε αυτό το κομμάτι;
- Είσαι ευχαριστημένος με το αποτέλεσμα που βγήκε; Τι θα ήθελες να προσθέσεις/αφαιρέσεις/διορθώσεις/βελτιώσεις;
- Σε σχέση με το πρωτότυπο τί παρατηρήσεις έχεις να κάνεις;
- Από τους «κανόνες»/ υλικό που είπαμε πριν ότι θα χρησιμοποιήσεις ποιους τελικά επιχείρησες κατά τον αυτοσχεδιασμό; Γιατί; Έπαιξες και διαφορετικούς τρόπους;
- Ποιες ήταν οι κύριες αποφάσεις που έπρεπε να πάρεις προκειμένου να βγει αυτό το κομμάτι; Πως τις εξηγείς;
- Μπορείς να μου δείξεις από ποιο σημείο του αρχικού κομματιού εμπνεύστηκες; Γιατί επέλεξες το/τα συγκεκριμένο/-α σημείο/-α;
- Κατά τη διάρκεια που παίζαμε με άκουγες τι έπαιζα; Νομίζεις ότι εγώ σε άκουγα; Υπήρχε μουσικός διάλογος μεταξύ μας; Ένιωθες ότι παίζεις μόνος σου ή ήμασταν ντουέτο; Περιέγραψε με δικά σου λόγια.
- Αν το παίξουμε ξανά, πιστεύεις ότι θα είναι το ίδιο κομμάτι;
- Κράτησες στη μνήμη σου κάποια-ες μουσική/-ές φράση/-εις του νέου κομματιού; Ποιές;
- Τι τίτλο θα έβαζες στο κομμάτι σου;

**Δ) Ερωτηματολόγιο «ανοιχτού» τύπου**

**♪ Ερωτηματολόγιο ♪**

Όνομα μαθητή/μαθήτριας:  
τάξη:

- 1) Τί μουσική σου αρέσει να ακούς/παίζεις; Γιατί;
  
- 2) Τί μουσικές θεωρητικές γνώσεις έχεις;
  
- 3) Πόσα χρόνια σπουδάζεις πιάνο;
  
- 4) Περιέγραψε με λίγα λόγια την εμπειρία σου/ τις εντυπώσεις σου από τα μαθήματα αυτοσχεδιασμού στο πιάνο φέτος;
  
- 5) Ποιά είναι η άποψή σου για τον αυτοσχεδιασμό στο πιάνο;
  
- 6) Πιστεύεις ότι οι μουσικές θεωρητικές σου γνώσεις σχετίζονται με τον αυτοσχεδιασμό στο πιάνο;

7) Πιστεύεις ότι ο αυτοσχεδιασμός στο πιάνο μπορεί να συνδέεται και με άλλους τομείς της καθημερινότητάς σου; Αν ναι, μπορείς να αναφέρεις μερικά παραδείγματα;

8) Ποιον αυτοσχεδιασμό που έκανες στα μαθήματα θυμάσαι ως ξεχωριστό; Γιατί;

9) Υπάρχει κάτι επιπλέον που θα ήθελες να περιλαμβάνει το μάθημα πιάνου;

10) Τί μουσικούς στόχους βάζεις για τη νέα χρονιά σε σχέση με την πρόοδο που πιστεύεις ότι έκανες φέτος στα μαθήματα αυτοσχεδιασμού;

Ε) Παρτιτούρες πιάνου

Grade II

# Cradle Song

Johannes Brahms  
(1833-1897)

**Andantino**

*p* *poco cresc.* *dim.* *Ped. simile*

*p*

*dim. e rit.* *pp*

J. Brahms, *Cradle Song* (*Everybody's Favorite Piano Pieces for Children*)

2

# *Arabesque*

from 25 Progressive Pieces, op. 100

edited by James Bastien

Johann Burgmüller (1806-1874) was born in Germany, but settled in Paris where he wrote and performed light salon pieces.

**Allegro scherzando**

Measures 1-5: *p*, *leggero*, *cresc.*

Measures 6-11: *f*, *mf*, *cresc.*

Measures 12-16: *mf*, *f*

Measures 17-21: *dim. e poco rit.*, *a tempo*, *p*

Measures 22-27: *cresc.*, *f*, *p*

Measure 28: *risoluto*

J.Burgmüller, *Arabesque*



STUDY IV.

**Moderato.**

The musical score for Study IV is written for piano and consists of seven systems. The tempo is marked 'Moderato.' The key signature is one flat (B-flat major or D minor). The time signature is 2/4. The score includes various musical notations such as eighth notes, sixteenth notes, and slurs. Dynamics include *cresc.* (crescendo), *dimin.* (diminuendo), *p* (piano), *p sostenuto.* (piano sostenuto), *f* (forte), and *ff* (fortissimo). Fingering numbers (1-5) are indicated throughout the piece.

J.B. Duvernoy, Σπουδή No.4 op.176

# SONATINA.

3

Spiritoso.

Op. 36, N° 1.

M. CLEMENTI.

1.

47134

Printed in the U. S. A.

**M.Clementi, Spiritoso. Sonatina op.36 No.1**

Grade II

# Funeral March

Frédéric Chopin  
(1810-1849)

**Andante**

*p*

*cantabile*

*Ped. simile*

*poco piu mosso*

*cresc.*

*dim*

*poco rit.*

*pp a tempo*

*Ped. simile*

1. 2.

F. Chopin, *Funeral March* (Everybody's Favorite Piano Pieces for Children)

Amelie Poulain  
autre comptine d'un autre etc

*Easy version for beginners*

Comp. by Yann Tiersen

Arr. by Léo Ronen

Moderato

Piano *p*

1 4 1 2 1 4 1 2 1 5 2 1 2 3 2 1 2

5 1 3 1 5 1 3 1 5 1 3 1 5 1 3 1

1 2 3 4 2 3

4 1 2 1 4 1 2 1 5 2 1 2 5 2 1 2

2 4 2

5 1 3 1 5 1 3 1 5 1 3 1 5 1 3 1

Y.Tiersen, *Valse d'Amélie (Comptine d'un autre été)*



Aubade printanière

Avec grâce

Compt. 1-2-3-4-5-6-

Μέthode Rose, Πρωινό ανοιξιάτικο τραγούδι



Chanson bretonne

Avec entrain

Compt. 1-2-3-

Accentuez les noires.

Moins fort

Μέthode Rose, Το τραγούδι της Βρετάνης



Χάρτινο το φεγγαράκι  
Little Paper Moon

Tempo rubato (♩ = 76)

*5va*

Piano

*pp dolce e teneramente*

*rall*

Piu mosso ma molto sostenuto (♩ = 88)

*p espressivo*

Tempo rubato (♩ = 76)

*amoroso e nobile*

*rit. molto*

*a tempo*

*rit. molto*

*poco accel*

*poco piu f*

*poco rit*

*pp*

*rit. molto*

*al*

Μ.Χατζιδάκις, Χάρτινο το φεγγαράκι (διασκευή Τ.Φαραζή)

Κοντέσσα Εστερχάζυ  
Contessa Esterhazy

Adagio nostalgico e molto cantabile ( $\text{♩} = 58$ )

**Piano**

*mp*

*ped.*

*simile*

The musical score is for a piano piece in 3/4 time. It consists of two staves, treble and bass. The tempo is marked 'Piano' and the dynamics are 'mp' (mezzo-piano). The score is divided into four measures. The first measure has a treble staff with notes G4, A4, B4 and a bass staff with notes E3, F3, G3. The second measure has a treble staff with notes A4, B4, C5 and a bass staff with notes F3, G3, A3. The third measure has a treble staff with notes B4, C5, D5 and a bass staff with notes G3, A3, B3. The fourth measure has a treble staff with notes C5, D5, E5 and a bass staff with notes A3, B3, C4. Fingerings are indicated by numbers 1-5. Pedal markings are present under the first and third measures. A 'simile' marking is at the end of the fourth measure.

A musical score for the song 'The Rose Tree'. The score is written for a piano, with a treble and bass staff. The melody is in the treble staff, and the accompaniment is in the bass staff. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. The score consists of four measures. The first measure has a treble staff starting with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, and a half note B4. The bass staff has a quarter note G2, followed by a quarter note F2, and a half note E2. The second measure has a treble staff starting with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, and a half note B4. The bass staff has a quarter note G2, followed by a quarter note F2, and a half note E2. The third measure has a treble staff starting with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, and a half note B4. The bass staff has a quarter note G2, followed by a quarter note F2, and a half note E2. The fourth measure has a treble staff starting with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, and a half note B4. The bass staff has a quarter note G2, followed by a quarter note F2, and a half note E2. The score is marked with fingerings: 1 for the treble staff and 5 for the bass staff in the first measure, 4 for the treble staff and 1 for the bass staff in the second measure, 1 for the treble staff and 5 for the bass staff in the third measure, and 4 5 4 for the treble staff and 1 for the bass staff in the fourth measure. The score is titled 'The Rose Tree' and is attributed to 'J. S. G. & Co. Publishers, New York'.

Tempo ma poco piu mosso ( $\text{♩} = 64$ )

A musical score for the song "The Rose Tree". The score is written for a single melodic line on a treble clef staff. The key signature has one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The melody consists of six measures. The first measure contains a triplet of eighth notes (G4, A4, B4) followed by a quarter note (G4). The second measure contains a quarter note (G4), a quarter note (F#4), and a quarter note (E4). The third measure contains a quarter note (D4), a quarter note (C4), and a quarter note (B3). The fourth measure contains a quarter note (A3), a quarter note (G3), and a quarter note (F#3). The fifth measure contains a quarter note (E3), a quarter note (D3), and a quarter note (C3). The sixth measure contains a quarter note (B2), a quarter note (A2), and a quarter note (G2). The score includes fingerings (1, 2, 3, 4, 5) and a repeat sign at the end of the first measure.



3 1 4 1 5 3 1

5 3 5

*rit molto...*

*p*

**Tempo I**

*simile*

*rit. molto*

*simile*

*f*

**Μ.Χατζιδάκις, Κοντέσσα Εστερχάζυ (διασκευή Τ.Φαραζή)**

124

Grade III

# Venetian Boat Song

No. 2 (Op.30, No.6)

Felix Mendelssohn  
(1809-1847)

**Allegretto tranquillo**

The musical score for 'Venetian Boat Song' is written for piano in G major (one sharp) and 6/8 time. It is divided into five systems. The first system begins with a piano (*p*) dynamic and includes a first ending bracket. The second system is marked *p cantabile*. The third system features a forte (*sf*) dynamic. The fourth system includes a crescendo (*cresc.*) marking. The fifth system ends with a first ending bracket. Fingerings and articulation marks are provided throughout the piece.

The musical score is for F. Mendelssohn's 'Venetian Gondola' (Βενετσιάνικη Γόνδολα). It is written in G major (one sharp) and 3/4 time. The score is divided into five systems, each with a treble and bass staff. The first system (measures 1-5) begins with a *p* dynamic, followed by *ff*, *sf*, and *dim.*. The second system (measures 6-10) starts with *pp*, followed by *sf*, *dim.*, and *p*. The third system (measures 11-15) includes *p* and *cresc.*. The fourth system (measures 16-20) features *cresc.*, *al*, *f*, *dim.*, *p*, and *cresc.*. The fifth system (measures 21-25) includes *al*, *f*, *sf*, *dim.*, *pp*, and *cresc.*. The piece concludes with a final chord in the fifth measure of the fifth system.

F.Mendelssohn, Βενετσιάνικη Γόνδολα

6. THE HEART ASKS PLEASURE FIRST  
(THE PROMISE / THE SACRIFICE)

$\text{♩} = 46 - 56$

*mp sempre cantabile ma marcato il melodia*

Ped.

3

*mf*

6

9

The musical score is written for piano in 6/8 time. It consists of four systems of music, each with a treble and bass staff. The first system includes a tempo marking of quarter note = 46-56 and a dynamic of mezzo-piano (mp) with the instruction 'sempre cantabile ma marcato il melodia'. A pedal point is indicated at the beginning. The second system starts at measure 3 and includes a dynamic change to mezzo-forte (mf). The third system starts at measure 6. The fourth system starts at measure 9. The score features a variety of note values, including eighth and sixteenth notes, and rests, with phrasing slurs and accents throughout.

# ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΙΑΝΟ

11 1. 2.

14

17 *f marc.*

20

23



26

29

31

33

35

*sempre marc.*

*cresc.*

**ff**

37

39 **più mosso**

**ff** molto marc.

(rit.) (a tempo)

44

46 **molto allarg.**

M.Nyman, (*The Promise/The Sacrifice*) *The heart asks pleasure first*

Chineseisches Drachenfest \* Drekañátíō \* Chinese Dragon Festival

*Moderato*

*Go* 3

*p*

*f*

*Primo*



Chinesisches Drachenfest \* Drekañátio \* Chinese Dragon Festival

Moderato

*p*

5

3

2

1

2

3

1

Secunda

*f*

3

2

4

2

7

**E.Davidsson, Chinese Dragon Festival**

Taucher Ragtime \* Kafara-ragtime \* Divers' Ragtime

The musical score consists of three systems, each for a different ragtime piece. Each system is written for piano and includes a treble and bass staff.

- Taucher Ragtime:** The first system starts with a treble staff containing a melodic line and a bass staff with a rhythmic accompaniment. It includes a *Giacoso* marking and a *Primo* marking. The second system continues the piece with similar notation.
- Kafara-ragtime:** The third system begins with a treble staff and a bass staff. It features a *f* (forte) dynamic marking and a *Primo* marking. The fourth system continues the piece.
- Divers' Ragtime:** The fifth system starts with a treble staff and a bass staff. It includes a *mf* (mezzo-forte) dynamic marking and a *p* (piano) dynamic marking. The sixth system continues the piece.

Taucher Ragtime \* Kafara-ragtime \* Divers' Ragtime

The musical score is presented in four systems, each with two staves. The first system is marked 'Giocoso' and 'mf'. The second system is marked 'Marcato'. The third system is marked 'p' and 'f'. The fourth system is marked 'p' and 'pp'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

E. Davidsson, *Diver's Ragtime*

**RONDO**  
**Allegro**

The musical score is written for piano and consists of six systems of two staves each (treble and bass clef). The key signature has one flat (F major), and the time signature is 2/4. The tempo is marked 'Allegro'. The score includes dynamic markings such as 'p' (piano) and 'f' (forte), and articulation like slurs and accents. The piece features a recurring eighth-note motif in the right hand and a steady eighth-note accompaniment in the left hand.

L.v.Beethoven, *Rondo.Allegro* (Sonatina in F major Ahn.5)

The image displays a page of musical notation for piano, consisting of seven systems of staves. The notation includes various musical elements such as notes, rests, and dynamic markings. The first system shows a treble and bass staff with a key signature of one flat and a common time signature. The second system continues the piece with similar notation. The third system introduces a new section with a key signature change to two flats. The fourth system features a key signature change to one flat and a common time signature. The fifth system includes the instruction "ad libitum" above the treble staff and "a tempo" above the bass staff, with a dynamic marking of "p" (piano). The sixth system starts with a dynamic marking of "mf" (mezzo-forte) and continues with various musical notations. The seventh system concludes the piece with a key signature change to one flat and a common time signature, ending with a double bar line.

**ΣΤ) Περιγραφή περιεχομένου CD ήχου με αποσπάσματα των αυτοσχεδιασμών των μαθητών/μαθητριών**

<b>A/A</b>	<b>ΤΙΤΛΟΣ</b>	<b>ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΗ/ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ</b>
01.	Αυτοσχεδιασμός πάνω στο <i>Χάρτινο το φεγγαράκι</i> , Μ.Χατζιδάκις	Μαρία
02.	Αυτοσχεδιασμός πάνω στο <i>Funeral March</i> , F. Chopin	Μαρία
03.	Αυτοσχεδιασμός πάνω στη <i>Βενετσιάνικη Γόνδολα</i> , F.Mendelssohn	Μαρία
04.	Αυτοσχεδιασμός πάνω στη <i>Σπουδή No.4</i> Duvernoy	Ζοζεφίνα
05.	Αυτοσχεδιασμός πάνω στο <i>Valse Lentes</i> , L. Delibes	Ζοζεφίνα
06.	Αυτοσχεδιασμός πάνω στο <i>Cradle Song</i> , J. Brahms	Ζοζεφίνα
07.	Αυτοσχεδιασμός πάνω στη <i>Sonatina op.36 No.1</i> , M.Clementi	Ελένη
08.	Αυτοσχεδιασμός πάνω στο <i>Rondo</i> , L.v.Beethoven	Ελένη
09.	Αυτοσχεδιασμός πάνω στο <i>Diver's Ragtime</i> , E.Davidsson	Ελένη
10.	Αυτοσχεδιασμός πάνω στο <i>Chinese Dragon Festival</i> , E.Davidsson	Δήμητρα
11.	Αυτοσχεδιασμός πάνω στην <i>Κοντέσσα Εστερχάζυ</i> , Μ.Χατζιδάκις	Δήμητρα
12.	Αυτοσχεδιασμός πάνω στην <i>Arabesque</i> , Burgmuller	Δήμητρα
13.	Αυτοσχεδιασμός πάνω στο <i>Τραγούδι της Βρετάνης</i>	Αλέξανδρος
14.	Αυτοσχεδιασμός πάνω στο <i>Πρωινό Ανοιξιάτικο Τραγούδι</i>	Αλέξανδρος
15.	Αυτοσχεδιασμός πάνω στο <i>Valse d'Amélie</i>	Αλέξανδρος